

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE



La littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de Bachelor de Annick Page

Sous la direction de Madame Françoise Villars

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Remerciements

Par ces quelques lignes, je souhaiterais remercier chaleureusement celles et ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail. En particulier, il me tient à cœur de mentionner :

Les enseignantes de 3H-4H qui ont répondu à mon questionnaire lié à la mise en œuvre de ma recherche.

L'enseignante titulaire de ma classe de stage.

Les élèves qui ont accepté, avec le sourire, de me soutenir dans mon travail en répondant à mes quelques questions.

Madame Villars, ma directrice de mémoire, à qui revient toute ma reconnaissance pour le temps considérable qu'elle m'a consacré sans compter, pour ses conseils avérés de professionnelle dans la branche, pour sa patience et sa disponibilité et, par-dessus tout, pour son enthousiasme et sa bonne humeur.

Ma maman, ainsi que mon copain et ma tante pour avoir prêté une oreille attentive à mon travail et pour leur soutien inconditionnel.

Résumé

Apprendre à lire avec l'album de jeunesse, tel est l'objet du présent travail.

Ce travail comprendra, d'une part, quelques notions théoriques et historiques concernant l'apprentissage de la lecture d'hier à aujourd'hui, un historique de la littérature de jeunesse et ses possibles apports dans l'apprentissage de la lecture. Les buts de la recherche à l'origine de ce travail, ainsi que les hypothèses émises qu'il s'agira de vérifier.

D'autre part, une fois exposée la méthode pour mener la recherche, il sera fait une analyse-interprétation des résultats obtenus, confirmant ou infirmant les hypothèses de départ suite aux réponses des enseignants qui ont bien voulu participer à la recherche.

Les enseignantes de 3H-4H contactées dans les cantons (Berne, Fribourg et Neuchâtel) qui ont bien voulu participer à la recherche se prononceront sur la place qu'elles attribuent en classe à la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture.

La conclusion est plutôt réjouissante : la littérature de jeunesse s'avère un bon outil d'apprentissage dans la lecture-écriture. C'est ce que cherchent à montrer les pages qui suivent.

Mots-clés

Littérature de jeunesse

Albums

Outils d'apprentissage de la lecture

Enseignantes/élèves 3H-4H

Représentations

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
RESUME	3
1 INTRODUCTION.....	6
2 PROBLEMATIQUE.....	6
3 CADRE THEORIQUE	7
3.1 L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU COURS DU TEMPS.....	8
3.1.1 <i>L'entrée de la littérature de jeunesse à l'école, dès le premier âge</i>	<i>11</i>
3.2 QU'EST-CE QUE LIRE ?	12
3.2.1 <i>Les processus de la lecture.....</i>	<i>12</i>
3.2.2 <i>Trois modèles de compréhension</i>	<i>13</i>
3.3 LES METHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-ECRITURE.....	13
3.3.1 <i>Les méthodes synthétiques.....</i>	<i>13</i>
3.3.2 <i>Les méthodes analytiques.....</i>	<i>13</i>
3.3.3 <i>Les méthodes interactives.....</i>	<i>14</i>
3.3.4 <i>L'approche équilibrée</i>	<i>14</i>
3.4 L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET LA LITTERATURE DE JEUNESSE	16
3.4.1 <i>L'accès à la littérature.....</i>	<i>16</i>
3.4.2 <i>Les moyens d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture</i>	<i>16</i>
3.5 L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE A PARTIR D'ALBUMS.....	17
3.5.1 <i>Qu'est-ce que l'album ?.....</i>	<i>17</i>
3.5.2 <i>Les fonctions de l'album</i>	<i>18</i>
3.6 APPRENDRE A LIRE AVEC L'ALBUM : UNE METHODE NATURELLE	20
3.6.1 <i>La naissance de la méthode naturelle.....</i>	<i>21</i>
3.6.2 <i>Exemple d'un enseignant pratiquant une méthode naturelle</i>	<i>22</i>
3.7 UNE DEMARCHE POSSIBLE	23
3.7.1 <i>La lecture à haute voix</i>	<i>23</i>
3.7.2 <i>La lecture partagée.....</i>	<i>23</i>
3.7.3 <i>La lecture guidée.....</i>	<i>24</i>
3.7.4 <i>La lecture indépendante</i>	<i>24</i>

3.8	CHOIX DES LIVRES	25
3.9	L'ANIMATION EN LECTURE	26
4	QUESTION DE RECHERCHE.....	26
4.1	HYPOTHESES DE RECHERCHE	27
5	CADRE METHODOLOGIQUE	27
5.1	OUTIL DE RECHERCHE	28
5.1.1	<i>Justification de l'outil.....</i>	<i>28</i>
5.1.2	<i>Présentation du questionnaire (cf. annexe pp.46-52).....</i>	<i>28</i>
5.2	POPULATION	28
5.3	RECOLTE DES DONNEES	29
6	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	29
6.1	QUESTIONNAIRE (Q= QUESTION).....	29
6.2	OBSERVATIONS, QUESTIONS DES ELEVES (CF. ANNEXE PP.67-68).....	36
7	ELEMENTS DE REPONSE A LA QUESTION DE RECHERCHE	39
8	CONCLUSION	41
9	ANNEXES.....	46
9.1	LE QUESTIONNAIRE	46
9.2	PLAN D'ETUDES ROMAND	53
9.3	CIIP (2006).....	54
9.4	PLAN D'ETUDES ROMAND	57
9.5	RECOLTE DE DONNEES DES QUESTIONNAIRES.....	59
9.6	QUESTIONS POSEES AUX ELEVES DE 3H-4H.....	67

1 Introduction

Dans la scolarité d'un enfant, et plus précisément en 3H et 4H, apprendre à lire représente une étape capitale. En effet, la lecture est un sésame qui va ouvrir les portes de la connaissance et permettre à l'enfant d'accéder au monde des « grands ». L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'une des priorités de l'école primaire. Délicat pour certains, il est un passage obligé pour tous. Si la plupart des enfants franchissent cette étape quasi initiatique sans trop de problème, il en est d'autres, qui comme l'a démontré l'étude PISA, ont moins de facilité et les difficultés qu'ils connaissent préoccupent parents et enseignants. Parce que l'apprentissage de la lecture-écriture apparaît dès le « berceau » dans la vie de l'enfant et pour continuer cette aventure, je porte un grand intérêt à devenir enseignante dans le cycle 1.

Il me paraît évident que les méthodes employées et les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la classe ont une réelle part de responsabilité dans un apprentissage réussi de la lecture. Deux aspects composant cet apprentissage semblent indissociables : l'un concerne l'identification de mots, l'autre, plus transversal, concerne la compréhension et l'entrée dans les textes et les livres. Ce deuxième aspect me pousse à considérer la littérature de jeunesse comme faisant partie intégrante de l'apprentissage de la lecture-écriture parce qu'elle ouvre une porte accessible à tous pour entrer dans l'écrit.

« A travers la littérature de jeunesse se livre un véritable combat, celui de donner aux enfants « les mots pour le dire »... pour dire (et écrire) ce qu'on souffre, ce qu'on désire, ce qu'on aime. Tous les mots qui font l'homme debout. » Marie-Aude Murail (2000).

2 Problématique

Avant d'aborder l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture avec la littérature de jeunesse, je souhaite m'arrêter sur l'apprentissage de la lecture d'hier à aujourd'hui, afin d'en mieux connaître l'évolution et de comprendre les raisons des changements qui ont eu lieu (enjeu social, politique, économique, attitudes face à la lecture ; lecture silencieuse vs à haute voix).

En effet, de par la multitude des conceptions ainsi que des termes qui s'y rapportent, il me semble nécessaire de poser certaines bases théoriques. Qu'entend-on vraiment par apprentissage de la lecture ? Qu'est-ce qu'un bon livre ? Comment agir face aux élèves qui aiment certains livres que nous « condamnons » ? Que leur dire ? Quel statut a le livre au cours du temps ? Comment le programme de lecture a-t-il évolué au fil du temps ?

Je me pencherai sur l'historique de la littérature de jeunesse ainsi que sur ses possibles apports dans l'apprentissage de la lecture. Je m'appuierai sur des recherches effectuées par des chercheurs français, québécois, belges ainsi que sur les objectifs dans le Plan d'études romand, pour faire des liens entre cet apprentissage et l'importance qui est donnée aux livres issus de la littérature de jeunesse dans l'ensemble de la lecture-écriture à l'école.

Le débat autour de l'enseignement de la lecture ne s'arrête plus, aujourd'hui, à la question de savoir quelle est la meilleure façon d'enseigner aux élèves à identifier les mots ; il concerne surtout les textes et les supports qui constituent la base de l'enseignement parce qu'il faut avant tout leur apprendre à comprendre. Comme le souligne Chauveau (2001), pour de nombreux enfants, l'entrée dans le monde de l'écrit est d'abord une entrée en littérature. En effet, la littérature de jeunesse et l'album constituent le type d'écrit le plus souvent côtoyé par les enfants. Pour apprendre à lire, ne faut-il pas avoir envie d'apprendre et comprendre le sens et l'utilité d'un tel apprentissage ? En tant que future enseignante au premier cycle, j'attache une grande importance à ces notions liées à l'envie d'apprendre, à la compréhension des fonctions et à l'utilité de la lecture. Les livres de la littérature de jeunesse sont, selon moi, une ressource quasi inépuisable pour donner l'envie de lire aux enfants. Parmi ceux-ci, l'album devient un support de l'écrit privilégié pour l'apprentissage de la lecture-écriture au cycle 1. Celui-ci est chargé affectivement de tout un passé d'auditeur de belles histoires racontées par les adultes, et il aide ainsi l'enfant dans l'élaboration de son projet personnel de lecteur et de scripteur. L'album peut lui permettre de finaliser cet apprentissage, car apprendre à lire servira alors explicitement à lire de façon autonome ces histoires qu'il a tant aimé écouter et partager avec d'autres personnes.

3 Cadre théorique

Le cadre théorique est l'occasion de convoquer différents auteurs, ainsi que d'identifier et de présenter les différents concepts théoriques qui sont incontournables dans un travail de recherche. Tout d'abord, il sera fait état de la manière avec laquelle a été considéré l'apprentissage de la lecture d'hier à aujourd'hui puis, c'est pour s'entendre sur la signification de l'acte de lire, que seront explicités les divers processus de la lecture, ainsi que les spécificités de l'écrit. Enfin, il sera tout particulièrement question de la place de l'album au début de la scolarité et de propositions de démarches d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture s'appuyant sur la littérature de jeunesse.

3.1 L'apprentissage de la lecture au cours du temps

Bien avant l'école obligatoire, comment l'apprentissage de la lecture était-il perçu ? Comment cet apprentissage se déroulait-il époque après époque ? Quels étaient les moyens mis en place pour cet apprentissage ?

Ce sujet passionne beaucoup d'auteurs.

La lecture, pendant longtemps, n'était qu'un cours de catéchisme. Pendant des siècles, presque toutes les lectures étaient à la fois orales et collectives. Souvent, on la pratiquait pour s'entraîner à parler en public. Du XVIIe au XIXe siècle, lire, c'est dire des lettres, des syllabes, des mots, des phrases. Les termes apprendre à lire, instruire, scolariser sont synonymes de catholiciser et catéchiser. Le rôle de l'enseignant est de réussir à « former des enfants de chœur » (Chervel, 1987, cité dans Chauveau, G. 2003). Lire c'est répéter, réciter par cœur.

Plusieurs lectures d'auteurs, tels que Fijalkow (1993), Chartier (1996), Chauveau et al. (2001), ainsi que Tauveron (2002), permettent de constater qu'en 1905, l'un des premiers psychologues à s'intéresser à l'apprentissage de la lecture a été Alfred Binet, un Français. Il a constaté, en effet, d'après une étude réalisée cette année-là, qu'à la fin de la première année primaire trois écoliers parisiens sur dix avaient un niveau nul en lecture, et que deux sur trois n'avaient atteint que le degré de la lecture syllabique, c'est-à-dire qu'ils savaient lire les syllabes d'un court texte écrit. Au cours des soixante années suivantes, la psychologie dite scientifique s'est occupée en premier lieu de la lecture et de son oralisation, donc de la production de sons, ainsi que des difficultés à faire correspondre des signes graphiques et des formes sonores. Il faut attendre les années 1970 environ pour voir apparaître une nouvelle discipline scientifique, la psycholinguistique, qui étudie les facteurs psychologiques et neurologiques permettant aux êtres humains d'apprendre, d'utiliser et de comprendre les langues. La psycholinguistique s'est intéressée à une autre conception de la lecture, la lecture dite mentale, la lecture de compréhension. Avec l'apparition de cette nouvelle discipline naîtra un grand débat entre deux courants psycholinguistiques proposant deux théories opposées de l'acte de lire, des analyses contraires des mécanismes de lecture.

Dans une première théorie, Gough (1972) stipule que l'acte de lire consisterait en la suite linéaire et hiérarchisée de différentes étapes, en commençant par une analyse perceptive des graphèmes, suivie d'une transformation en phonèmes, d'une appréhension des unités lexicales, pour terminer par le traitement de la signification. Il s'agit du modèle ascendant ou de bas en haut (bottom-up) (Gough, 1972, cité dans Chauveau, 1997). En ce qui concerne la théorie inverse, les processus de raisonnement, de mobilisation des connaissances, de prédictions sémantiques, d'utilisation du contexte, ainsi que le processus mental de formulation des hypothèses sont déterminants. Goodman (1967) et Smith (1971)

feront connaître cette thèse par des formules comme « lire c'est prévoir », ou « la lecture est un jeu de devinette psycholinguistique ». Il s'agit du modèle descendant ou de haut en bas (top-down) (Goodman, 1967 ; Smith, 1971, cité dans Chauveau, 1997).

Selon le modèle bottom-up, lire consisterait d'abord à décoder (le point de départ étant le phonème puis, le mot, la syllabe, la phrase et le texte), tandis que d'après le modèle top-down (le point de départ étant le texte, au minimum la phrase), lire serait avant tout comprendre. Il n'est pas question ici de savoir lequel des deux intervient avant l'autre dans l'acte de lire, mais bien de rendre compte du fait que les deux sont nécessaires. En effet, les recherches actuelles proposent un modèle dit interactif pour Giasson ou méthode intégrative pour Chauveau, dans lequel ces deux processus seraient simultanément activés pour lire un texte.

Deux courants de pensée dans les années 1980

À cette époque, deux courants de pensée donnent des versions opposées de ces modèles psycholinguistiques de la compréhension de lecture. Le premier courant est issu de la psychologie cognitive expérimentale, qui étudie le fonctionnement mental des sujets, les opérations et les stratégies cognitives mises en jeu dans l'effectuation de tâches, ainsi que dans la résolution de problèmes. Ce courant considère que le décodage phonologique est la voie unique pour l'acquisition de la lecture, et que les seuls mécanismes spécifiques sont ceux qui concernent l'identification des mots par voie directe. Savoir lire selon Morais (1994), serait alors savoir transformer une forme écrite en un son équivalent sonore. Il s'agit là du courant cognitiviste phonocentriste.

Le second courant est issu de certains mouvements de la pédagogie nouvelle, et affirme que lire, c'est attribuer directement du sens à l'écrit. Foucambert (1980, cité dans Chauveau 1997) dira même que le décodage ou le déchiffrement, ainsi que les procédures graphophoniques sont aux antipodes de la vraie lecture. Il s'agit du courant pédagogique idéovisuel, dont fait partie cet actuel chercheur à l'Institut National de Recherche Pédagogique Français.

Progression de la psychologie cognitive

Pendant ce temps, la psychologie cognitive de la lecture progresse dans trois grandes directions.

Un premier mouvement traverse la psychologie computationnelle de la lecture. D'après deux auteurs, cette dernière étudie la machine à lire, c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes, des procédés et des procédures mobilisés par le lecteur (Fayol, 1992 ; Gombert, 1993, cité dans Chauveau, 1997). Cette approche privilégie l'idée que le fonctionnement cognitif de lecteur est séquentiel, qu'il va des données perceptives aux concepts, qu'il effectue

d'abord un traitement phonologique de l'information écrite, puis un traitement syntaxique et, enfin, un traitement sémantique. Une partie de ces psychologues se tournent vers ce que deux autres auteurs appellent des modèles pluralistes, voire systémiques de l'activité cognitive (Lautrey, 1990 ; Reuchlin, 1990, cité dans Chauveau, 1997). Ces modèles pluralistes mettent l'accent sur le grand nombre de processus en jeu dans la réalisation d'une tâche et forment l'un des principaux moteurs du développement cognitif. Cette nouvelle psychologie computationnelle considère que la lecture intègre une multitude d'opérations complexes qui sont difficiles à saisir. Elle demande une maîtrise de la correspondance grapho-phonologique, l'accès au lexique, la directionnalité gauche-droite, tout comme l'adoption de stratégies et la maîtrise d'activités métalinguistiques qui, selon Gombert, sont des activités dites de haut niveau (Gombert, 1993, cité dans Chauveau, 1997).

Le second changement dans la façon d'aborder l'acquisition de la lecture vient de la psychologie constructiviste, plus particulièrement de la psycholinguistique piagétienne, qui a entrepris l'étude de l'activité intelligente du jeune enfant sur la langue écrite (Ferreiro *et al.*, 1979, cité dans Chauveau, 1997). Ferreiro démontre qu'avant six ans, l'enfant essaie de comprendre ce qu'est l'écriture, car elle suscite son intérêt et sa curiosité. La psychologie constructiviste tente de savoir comment l'enfant arrive à percer le mystère de l'écriture alphabétique.

La troisième avancée est due à la psychologie culturelle de la lecture, qui repose sur l'idée qu'on ne peut étudier et savoir comment les enfants apprennent à lire si on n'étudie pas pourquoi ils apprennent à lire. Apprendre à lire ce n'est pas uniquement entrer dans le système écrit pour comprendre le fonctionnement d'une écriture particulière, mais c'est aussi entrer dans la culture et le monde de l'écrit. Chauveau (1997) explique dans son ouvrage que pour Vygotski, apprendre à lire c'est surtout connaître et manipuler les objets culturels de l'écrit, comme les livres, les albums, les dictionnaires, les journaux ou encore les magazines, mais c'est aussi s'intéresser et participer aux activités de lecture et d'écriture d'adultes. Le travail cognitif de l'enfant apprenti lecteur porte autant sur les fonctions et les usages de l'écrit, les aspects culturels, que sur le fonctionnement de la langue écrite, les aspects linguistiques, et le montage des mécanismes de lecture qui constituent les aspects techniques. Il est rejoint par Charmeux.

Ainsi, grâce à ces trois grandes approches de la psychologie cognitive de la lecture, les pédagogues ont appris à mieux connaître l'enfant qui apprend à lire.

La lecture aujourd'hui : il suffit d'ouvrir des ouvrages pédagogiques destinés à la formation des maîtres en Suisse romande en tout cas (cf. CIIP (2006)) pour avoir une idée de ce qu'est la conception moderne de la lecture chez l'enfant-élève. Apprendre à lire, c'est « entrer dans les livres ». Tout au long de la scolarisation initiale, de la maternelle à l'entrée

du collège, le livre est censé être un moyen important et un but du processus d'enseignement/apprentissage de la lecture.

3.1.1 L'entrée de la littérature de jeunesse à l'école, dès le premier âge

Ces vingt dernières années, le renouvellement des démarches d'apprentissage de la lecture a entraîné un élargissement progressif des supports d'apprentissage, et cet élargissement s'est lui-même accompagné d'une modification en profondeur de l'offre de la lecture à l'école.

Dans les années 1960, au moment où se présente massivement dans l'enseignement secondaire une population nouvelle, au moment où l'on découvre que les enfants de 11-12ans peuvent avoir de sérieux problèmes en lecture, on tente de surmonter la difficulté par l'appel à la recherche, par l'innovation pédagogique mais aussi par la modification de l'offre de la lecture. L'entrée de la littérature de jeunesse à l'école correspond à ce désir de renouveler l'offre en travaillant sur autre chose que les textes courts et les morceaux choisis que proposent les manuels de lecture. Qu'entend-on par littérature de jeunesse ? Ce sont des livres qui parlent de et à la jeunesse, et qui peuvent sans nul doute participer au développement des habilités linguistiques générales comme à l'ouverture au monde des apprenants de langue étrangère (pas la langue 1).

L'offre de lecture est toujours centrée sur le texte, mais on recherche des textes différents ou soutenus par des images dont Bettelheim pense qu'ils faciliteront l'entrée de l'enfant dans la culture de l'écrit, en lui parlant de ce qui l'intéresse profondément, à savoir la vie, la difficulté de grandir, les joies et les peines, sans cacher des sujets tabous exclus des manuels comme la naissance, la mort, les conflits, la découverte de l'autre autant que la découverte de soi (Bettelheim, 1960, cité dans Garcia-Debanc et al., 1996).

Il est toutefois important de dire que ce type d'enrichissement de l'offre ne suffit pas, car le rapprochement aux livres de lecteurs précaires est insuffisant pour les métamorphoser en lecteurs efficaces aux compétences larges. Nous savons aujourd'hui qu'afin d'inclure la littérature de jeunesse au cœur de l'apprentissage de la lecture, les enseignants doivent connaître les fondements théoriques de celui-ci ainsi que les différentes étapes constituant un tel apprentissage chez les enfants de 6-7 ans, et en espérant qu'il n'y ait pas beaucoup de personnes qui pensent que lire est une perte de temps.

3.2 Qu'est-ce que lire ?

« Si lire, c'est comprendre, alors apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre » (Eveline Charmeux 1975). Giasson pourrait avoir une réponse.

Les points suivants expliquent les divers processus de la lecture qu'expose Giasson (2004).

3.2.1 Les processus de la lecture

Pendant longtemps, la lecture a été perçue uniquement comme un processus visuel grâce auquel celui qui lit décode des mots sous la forme écrite. Aujourd'hui, selon Giasson (2004, p.6), la lecture est considérée comme « un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication ». Lorsqu'on lit, on n'accumule pas passivement les mots ; au contraire, on fait constamment des hypothèses et on essaie de les vérifier en cours de lecture, raison pour laquelle la lecture est un processus dynamique et actif. Les lecteurs confirmés s'appuient beaucoup sur leurs connaissances en syntaxe et en grammaire. Cependant, si les connaissances syntaxiques sont indispensables, elles ne suffisent pas pour permettre de comprendre le sens de ce qu'on lit, et pour ce faire, il faut ajouter les indices sémantiques. Ces deux catégories d'indices, syntaxiques et sémantiques, ne seraient d'aucun secours à la compréhension sans la présence des indices graphiques, c'est-à-dire des lettres qui composent les mots. Le lecteur doit donc mettre en œuvre des mécanismes de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques.

La lecture est également, toujours selon Giasson (2004, p.12), « un processus invisible », car elle ne repose pas sur un ensemble de sous-habiletés que l'on peut enseigner les unes à la suite des autres et ceci dans un ordre précis. Ces sous-habiletés sont interdépendantes dans la lecture. Il est donc important, dans l'enseignement de la lecture, de ne pas attirer l'attention des élèves uniquement sur les composantes de la lecture ou sur leur utilisation, mais bien sur ces habiletés simultanément.

Cette enseignante et psychologue dit aussi que la lecture est un processus de construction de sens, conception ressortant d'études ayant montré que la compréhension d'un texte est très liée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte, et que même le texte ne sera pas compris de la même manière par les lecteurs selon les expériences préalables.

Giasson (2004, p.18), parle finalement d'un « processus interactif », c'est-à-dire qu'en lecture, pour construire le sens d'un texte, une interaction se fait non seulement, comme précisé ci-dessus, entre les connaissances du lecteur et le texte, mais aussi entre le lecteur, le

texte et le contexte. Selon elle (2004, p.18), « plus ces trois variables sont imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension ».

3.2.2 Trois modèles de compréhension

Trois modèles de compréhension (cf. 3.1 p.8) font référence chez bon nombre de chercheurs : les modèles bottom-up, top-down et interactif. Pour chacun de ces modèles, une méthode a été établie ; il s'agit des approches synthétiques, analytiques et interactives.

Les auteurs à avoir traité des méthodes de lecture sont nombreux ; la partie suivante est donc une synthèse de travaux de quelques-uns d'entre eux, soit Brissaud (2003), Couté (2003), Giasson (2005), Goigoux (2004), Goigoux et Cèbe (2006) et Jamet (1998). Il sera question des méthodes synthétiques, analytiques, interactives qui, selon les ouvrages, pourraient avoir des dénominations différentes.

3.3 Les méthodes d'apprentissage de la lecture-écriture

3.3.1 Les méthodes synthétiques

Les méthodes synthétiques, s'appuyant sur le modèle bottom-up, placent le décodage à la base de l'apprentissage de la lecture. Avec l'idée de partir du simple pour aller au plus complexe, l'entrée dans la lecture se fait donc soit par les graphèmes, soit par les phonèmes. Une fois les correspondances phonèmes-graphèmes connues, on les assemble pour former des syllabes, puis des mots. Il s'agit donc premièrement de développer la maîtrise du code alphabétique pour « faire parler la graphie des mots » (Brissaud, 2003, p.48) et ainsi arriver à les identifier. Une fois passée l'étape de l'identification de mots, l'apprenti lecteur commence à lire des phrases au départ courtes et simples, puis de plus en plus complexes. Finalement, le lecteur accède à la compréhension des textes.

Dans un premier temps, ces méthodes ne se soucient donc pas du sens ; l'accent est mis sur le code, d'où un travail intensif de déchiffrage (lecture de syllabes, petits mots...). Le sens étant considéré comme un « produit de travail de déchiffrage » (Goigoux, 2004, p.46), ce n'est que lorsque les petites phrases commencent à être introduites, que les compétences de compréhension entrent progressivement en jeu.

3.3.2 Les méthodes analytiques

A l'inverse des méthodes synthétiques, l'accès à la lecture dans les méthodes analytiques se fait par le sens. Le modèle qui sous-tend cette conception de l'apprentissage de la lecture est le modèle dit « top-down » pour lequel lire c'est avant tout comprendre. L'unité de base de la lecture doit donc être une unité significative telle un texte, une phrase, rarement un mot. C'est l'unité significative la plus complexe, soit le texte, qui met en évidence de

manière assez frappante l'opposition existant entre le modèle « bottom-up » et le modèle « top-down ».

Face à un texte, la première étape consiste à se construire une représentation de ce dernier. Cela peut se faire en émettant des hypothèses à partir d'indices issus du contexte dans lequel s'inscrit la lecture, ou encore par une première lecture à voix haute par l'enseignant. Après s'être constitué une vision globale du texte, il s'agit de le lire. Pour y parvenir, l'apprenti lecteur commence par s'appuyer sur les mots déjà connus, c'est-à-dire dont une représentation orthographique est déjà stockée en mémoire. Puis, lorsqu'il rencontre un mot nouveau, il recourt au contexte pour essayer de le déduire. En devinant un nouveau mot grâce au contexte et en le retrouvant fréquemment dans ses lectures, le lecteur va peu à peu l'intégrer en s'en construisant une image orthographique. C'est ainsi que l'apprenti lecteur reconnaît et lit de plus en plus de mots.

Si la priorité est mise jusqu'ici sur le sens vient finalement l'analyse des mots et donc le travail sur les signes. En faisant l'exercice de comparer la graphie des mots aux sonorités proches, le lecteur accède alors aux syllabes et aux lettres. C'est ainsi, à l'inverse des méthodes synthétiques (où le code alphabétique est explicité dès le départ), que le lecteur déduit de ses connaissances le système de correspondances phonèmes-graphèmes sur lequel repose son écriture.

3.3.3 Les méthodes interactives

Au carrefour de ces deux tendances extrêmes se trouvent les approches interactives, qui sont aujourd'hui celles que les recherches en psychologie cognitive, telles que celles menées par Goigoux (2003), préconisent pour apprendre à lire. Au vu des connaissances actuelles, un apprentissage de la lecture basé uniquement sur la correspondance graphèmes-phonèmes ou sur la reconnaissance orthographique pour identifier les mots n'est en effet plus concevable. Les méthodes interactives reposent donc sur le développement des deux grands types de compétences qui fondent la conception actuelle de la lecture : le déchiffrage et la compréhension. Les pratiques très variées s'apparentent à ce modèle ; l'entrée dans la lecture peut se faire soit par le code, soit par le sens et l'accent peut être plus ou moins mis sur l'activité de synthèse afin que l'apprenti lecteur développe des stratégies de lecture efficaces selon la situation de lecture et le profil de l'apprenti lecteur.

3.3.4 L'approche équilibrée

Une méthode actuelle et novatrice appelée par Giasson (2004, p.28) « l'approche équilibrée » explicitée plus en détail dans le paragraphe suivant, s'avère très pertinente et intéressante.

Giasson (2004, p.28), enseignante et psychologue, décrit dans son ouvrage les bienfaits d'une méthode qu'elle nomme « l'approche équilibrée ». Depuis quelques années, le conflit des méthodes de lecture tend à se résorber grâce à un mouvement issu d'auteurs américains comme par exemple, Pressley qui favorise une approche équilibrée, appelée là-bas *balanced reading* (Pressley, 2002, cité dans Giasson, 2004).

L'approche équilibrée n'est pas une simple combinaison de méthodes qui existent déjà. Dans une telle approche, l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir un meilleur lecteur. Selon Pearson, l'approche équilibrée englobe les stratégies d'interventions, d'évaluation et de motivation. L'équilibre renvoie à une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien qu'offre l'enseignant (Pearson, 2001, cité dans Giasson, 2004). Il serait donc opportun dans la vie d'une classe d'encourager les élèves à la découverte, mais aussi de travailler le code pour aider à l'identification des mots.

Selon Giasson (2004), l'équilibre dans cette approche s'établit donc entre les découvertes de l'élève et l'enseignement, entre les tâches choisies en fonction des besoins de l'élève et celles qui le sont en fonction du programme, entre la compréhension et le code, entre les interventions spontanées et les activités didactiques planifiées par l'enseignant, entre les textes choisis par les élèves et ceux qui sont proposés par l'enseignant, et finalement entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'approche équilibrée telle qu'elle est décrite ci-dessus présente les caractéristiques de l'enseignement parfait. Plusieurs études récentes, comme celle d'Allington, ont montré que les enseignants qui pratiquent une approche équilibrée dans les classes, engagent les élèves dans la lecture de textes authentiques et enseignent des stratégies de lecture selon les besoins. Ils incitent les élèves à pousser plus loin leur réflexion en recherchant le sens profond, à envisager de nouvelles possibilités et à discuter de contradictions. Ils les aident à traduire leurs pensées en mots et leurs mots en textes. Ils leur présentent des textes qui suscitent leur intérêt, attirent leur attention sur les techniques de rédaction utilisées par l'auteur et les encouragent à se servir d'un langage et de techniques semblables dans les textes qu'ils écrivent. Ils modèlent la pratique réflexive et l'utilisation du langage, ainsi que des stratégies et procédés efficaces pour l'apprentissage, la compréhension et la résolution de problèmes (Allington, 2002, cité dans Giasson, 2004).

L'approche équilibrée s'articule autour de plusieurs principes directeurs, dont l'un d'eux concerne les supports de lecture utilisés dans l'apprentissage de la lecture. En effet, l'approche équilibrée accorde une grande importance au choix des textes à lire qui doivent être diversifiés, de qualité, intéressants, stimulants et accessibles. Les manuels de lecture tels que « Gafi le fantôme » ou encore « Ratus et ses amis », ont été critiqués par les enseignants

car selon Nadon (1992), ils ne contenaient pas assez de textes de différents types. Cet auteur reproche aux textes des manuels de n'être que des extraits courts qui ne sont pas représentatifs des textes véritables. Une étude menée en France par l'Observatoire national de la lecture, a montré que même si la contrainte d'utiliser un manuel pèse sur les enseignants, ils arrivent tout de même à prendre leurs distances par rapport aux manuels de lecture et à intégrer d'autres formules dans leur enseignement. Il semble évident que s'ils sont utilisés de manière judicieuse, les manuels peuvent fournir aux enseignants des pistes intéressantes à explorer avec leurs élèves, mais ils ne devraient jamais remplacer l'enseignant.

3.4 L'apprentissage de la lecture et la littérature de jeunesse

3.4.1 L'accès à la littérature

Au départ, associé au simple plaisir de lire, l'album est aujourd'hui reconnu pour son potentiel éducatif. A côté de la littérature spécialisée, avec des auteurs tels que Giasson (2000), Grossman (1996), Pasa et Bèges (2006), Poslaniec (2003 ; 2008) qui mettent en lumière les apprentissages en jeu dans la fréquentation d'albums, cette reconnaissance s'exprime aussi à travers les tout nouveaux plans d'études qui intègrent l'album et la littérature enfantine dans le développement des compétences langagières. En effet, qu'on se réfère au PER (CIIP, 2006), au programme scolaire français (Ministère de l'Education nationale, 2008) ou encore québécois (Ministère de l'Education, 2006), on peut constater que la littérature de jeunesse est préconisée comme moyen de travailler des objectifs au niveau de la langue.

3.4.2 Les moyens d'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture

Afin de favoriser l'intégration de l'album dans les classes, on peut remarquer que depuis les années 90, un bon nombre d'ouvrages ont été publiés à l'adresse des enseignants et que des moyens d'enseignement tels que *Grindelire* (Attard-legrand *et al.*, 1999) ou *Que d'histoires !* (Ed. Magnard, 2001), *Grand large* (Ed. Belin, 2006) ou *Un monde à lire* (Ed. Nathan, 2005) ont été mis sur pied afin de proposer une approche de la lecture par l'album.

Si les recommandations officielles, les recherches, ainsi que la création de nouvelles ressources didactiques vont dans le sens d'une intégration de l'album dans les apprentissages, Fijalkow (1999, cité dans Morin *et al.*, 2006) met en évidence que le recours à l'album comme outil d'apprentissage est très peu présent dans les pratiques des enseignants, celui-ci étant principalement réservé à la lecture-plaisir. Ce constat est également renforcé par une étude réalisée en France (Savoir Livre et CSA, 2003) selon laquelle il est dit que 79% des enseignants du primaire ont recours au manuel pour enseigner la lecture.

Le manuel, comme tout autre moyen d'apprentissage, a bien évidemment ses avantages, mais également ses inconvénients, mais comment se fait-il qu'il emporte autant de suffrages auprès des enseignants ? Meroudi et Duchaufour (2001, cités dans Pasa et Bèges, 2006) permettent de donner une explication au niveau des représentations qu'ont les enseignants lorsqu'ils communiquent que 70% de ceux-ci estiment que leurs élèves apprennent mieux à lire avec le manuel.

Tous ces constats interpellent : les résultats des recherches, les directives officielles en matière d'éducation, la publication d'ouvrages et la création d'outils d'apprentissage qui s'appuient sur l'album ne semblent pas faire le poids contre les conceptions des enseignants, auxquels revient finalement la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage. Sans entrer dans le débat des moyens d'apprentissage, il semble toutefois nécessaire de s'attarder sur l'approche de la lecture par l'album afin d'en comprendre les enjeux, mais aussi de pouvoir se représenter concrètement à quoi peut ressembler une telle démarche qui est encore mal connue et dans laquelle certains enseignants n'ont pas encore osé s'aventurer. Les moyens « *Que d'histoires !* », « *Grindelire* » n'étant officiels en Romandie que depuis août 2012.

3.5 L'enseignement/apprentissage de la lecture à partir d'albums

Comme le soulèvent plusieurs auteurs dont, entre autres, Giasson (2000), Leclaire-Halté (2008), Morin *et al.* (2006) et Pasa et Bèges (2006), l'école accorde aujourd'hui une place importante à la littérature de jeunesse, dont l'album. Avant d'aborder de manière plus précise l'album dans une perspective d'apprentissage de la lecture, il paraît nécessaire de faire le point sur cette forme littéraire afin d'en déterminer la nature, mais aussi les enjeux.

3.5.1 Qu'est-ce que l'album ?

De plus en plus répandue dans le milieu de la littérature enfantine, la notion d'album est attribuée à une grande quantité de livres imagés pour enfants, qui ne correspondent pas toujours aux critères définissant cette forme littéraire. Que peut-on vraiment appeler « album » ? Quelles sont ses caractéristiques ?

Grossman (1996) distingue l'album du livre illustré en évoquant le degré d'autonomie du texte écrit. Alors que le livre illustré repose, lui, sur un texte autonome, c'est-à-dire où le récit est porté uniquement par le texte et où l'image est simplement intégrée dans un but illustratif, l'album, lui, tire sa spécificité de l'interdépendance tissée entre ces deux éléments. « Convenons que nommer *forme album*, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un type particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale » (Grossman, 1999, p.99). Pour Poslaniec (2003, p.18), la relation entre le texte et l'image est également au cœur de l'album ; il propose de définir les albums comme

« des objets singuliers qui se prêtent à une lecture plurielle parce qu'ils sont conçus ainsi à travers l'articulation texte/image ». Alamichel (2000) va même au-delà de l'explication de la nature du lien texte-image en pointant les conséquences d'une lecture qui ne prendrait en compte qu'une seule de ces deux composantes. Ainsi, étant donné que, dans l'album, texte et images donnent souvent des informations complémentaires, « la lecture de l'un sans l'autre aboutirait donc, soit à une lecture incomplète de l'album, soit à une incompréhension ou encore au contresens » (Alamichel, 2000, p.54).

L'album est donc une forme littéraire à part entière qui appelle un mode de lecture qui lui est propre, la clé du récit ne se trouvant ni entièrement dans l'écrit, ni entièrement dans l'image, mais dans le lien que le lecteur tisse entre les deux et l'interprétation qu'il en fait.

3.5.2 Les fonctions de l'album

Selon Perini *et al.* (1995), l'album joue un rôle actif dans le développement de l'enfant qui y a accès.

L'album transmet une expérience, un savoir, une vision du monde et de son fonctionnement et est porteur d'innombrables messages, d'ordre conscient ou inconscient, d'ordre moral, psychologique, culturel, idéologique et de connaissances générales (Perini *et al.*, 1995, p.16).

On retrouve chez Giasson, les propos de Perini et al. En effet, Giasson (2005) établit les rôles que peuvent remplir les textes littéraires auprès des enfants. Les fonctions qu'elle attribue aux textes littéraires renvoient à la littérature en général, celles-ci sont applicables à l'album, ce dernier étant reconnu comme un genre littéraire à part entière.

De manière générale, la première fonction attribuée à la lecture de textes littéraires est de procurer du plaisir. Au même titre qu'un autre loisir, c'est une activité de lecture qui est source de plaisir. Elle peut offrir à celui qui l'apprécie détente et évasion.

Pour Bettelheim, la littérature remplit également un autre rôle, celui de la recherche de sens. « Il faut donc l'aider à mettre de l'ordre dans sa maison intérieure et, sur cette base, dans sa vie également » (Bettelheim, 1976, cité dans Perini *et al.*, 1995, p.20).

La deuxième fonction attribuée au texte littéraire est de participer aussi au développement personnel, social et affectif. En ce qui concerne le développement affectif, l'album y contribue en tant que soutien au lecteur dans des situations quotidiennes ou dans les moments difficiles (mort, séparation...).

Les enfants s'approprient la notion de personnage à travers ses récurrences, sa permanence, ses modalités d'insertion dans l'histoire, ainsi qu'à travers sa fonction dans la

construction d'un récit cohérent. Ils savent le reconnaître dans le texte et dans l'image, l'identifier, le nommer à travers les reprises nominales et pronominales. Le personnage permet diverses interrogations chez les enfants, dont une interrogation sur la proximité ou la distance du personnage à eux-mêmes. Ils s'identifient au besoin à lui et apprécient le rôle qu'on lui fait jouer. Grâce à ce système, les enfants expérimentent les relations et les hiérarchies instituées par l'histoire que peuvent être les couples, les groupes de personnages, ou encore les rapports familiaux, sociaux, ainsi que la contribution des rôles comme les bons, les méchants, les prudents, les rusés ou les naïfs.

Pour ce qui touche au développement social, la littérature permet d'élargir la vision de l'enfant sur les différents comportements humains, d'y réfléchir et de changer ses propres attitudes envers les autres. De plus, il peut donner accès à d'autres cultures et modes de vie, ce qui peut amener l'enfant à reconsidérer la société multiculturelle dans laquelle il vit.

La troisième fonction attribuée à la lecture littéraire est de permettre également un enrichissement au niveau du vocabulaire et des connaissances. Par l'utilisation de la littérature de jeunesse, en tant que support aux différents apprentissages, les enfants prennent conscience de la dynamique et de la cohérence d'une histoire ou d'une explication. Grâce aux livres, ils explorent la notion du temps, l'avant et l'après d'un événement, la simultanéité ou la succession de plusieurs actions. Les enfants s'habituent également à la présence des connecteurs, des organisateurs textuels. Des références entre le passé et le récent et le passé plus lointain. Les enfants apprennent aussi à faire intervenir leurs connaissances préalables, les suggestions des images pour expliciter les relations entre les informations, tout comme ils entrent dans la tâche d'élaboration d'inférences qui incombe à tout lecteur pour élucider au besoin les implicites du texte.

Pasa et Bèges (2006) ont fait ressortir cette fonction dans leurs recherches au niveau de l'utilisation des livres de jeunesse en classe. Ils ont constaté que l'un des critères qui peut influencer le choix des albums par les enseignants est leur apport disciplinaire.

La quatrième fonction attribuée à cette pratique de la littérature concerne le développement des compétences en lecture. De ce fait, pour devenir un lecteur habile et pouvoir développer des stratégies de lecture plus efficaces, il faut entraîner la lecture, l'entraîner encore et encore, car c'est en lisant qu'on apprend à lire. Jamet (1998) met d'ailleurs en évidence les conséquences induites par ce phénomène : plus un individu a l'occasion de lire, plus il renforce et automatise ses procédures de lecture, alors qu'à l'inverse un manque de stimulation risque de créer un déficit dans l'acquisition des procédures, d'engendrer une démotivation face à la lecture et donc de renforcer le manque de pratique de la lecture. Il est cependant à noter que cette fonction n'est pas spécifique aux textes littéraires et que toute occasion de lecture renforce le développement des compétences en lecture.

En effet, les enfants s'engagent dans un travail continu sur le lexique, non seulement pour constituer un capital lexical, mais surtout pour apprécier la valeur de chaque terme en relation aux contextes dans lesquels il s'inscrit. Ils comprennent que les mots ne sont pas des unités isolées, mais qu'ils sont pris dans le fonctionnement de la langue. Ainsi, par exemple, le mot « lune » n'a pas le même sens dans un ouvrage de fiction que dans un texte documentaire. Les enfants observent que les mots, dans leurs récurrences et insistances, sont aussi des organisateurs du texte, et par les activités de lecture, de relecture, ou d'écriture, on cherche constamment à articuler les mots aux contextes, à reconstituer les trames des discours.

La cinquième fonction concerne la mise en page et en images. Par les livres de la littérature de jeunesse, les enfants se familiarisent avec la lecture des images, et cela même s'il est impossible de séparer textes et images, la lecture de celles-ci constitue un apprentissage spécifique. En effet, les enfants apprennent à apprécier les aspects techniques de leur réalisation, mais surtout de découvrir du sens dans l'orientation gauche/droite, haut/bas, extérieur/intérieur, dans le choix du noir et blanc ou de la couleur, dans le rapport entre l'illustration et le texte, dans l'occupation de l'espace de la page, ainsi que dans la complémentarité ou la redondance ou les distorsions entre ce que dit le texte et ce que montre les images.

La sixième fonction touche au monde réel et au monde imaginaire. Grâce à l'utilisation de la littérature de jeunesse dans les domaines d'activités à l'école, et plus précisément dans l'apprentissage de la lecture, les enfants affinent les distributions des catégories fondamentales du réel et de l'imaginaire. Ils apprennent à distinguer, à partir d'indices construits par eux, les fictions représentant le monde réel et celles évoquant des mondes imaginaires, tout comme ils explorent le monde familier, la mise en scène de la vie quotidienne dans la diversité de ses représentations, mais aussi les mondes imaginaires ou lointains.

3.6 Apprendre à lire avec l'album : une méthode naturelle

Si l'enseignement de la lecture basée sur l'album semble être une nouvelle pratique, elle repose sur un concept qui, d'après Peyronie (2007) a commencé à se développer dans la première moitié du 20^e siècle avec Célestin Freinet : la méthode naturelle d'apprentissage de la lecture. Cette méthode mériterait de nombreuses pages pour être saisie dans toutes ses dimensions ; cependant je n'entrerai pas de manière approfondie dans les principes et les techniques qui s'y rattachent, mon but, dans les quelques lignes qui suivent, étant en effet de saisir le principe fondamental qui permet de rattacher une pratique basée sur l'album à la notion de méthode naturelle.

Après être retournée aux origines de la méthode naturelle et avoir établi le lien qu'elle entretient avec l'apprentissage à partir d'albums, je m'attarderai, dans un second temps, sur ce dernier en proposant une concrétisation possible.

3.6.1 La naissance de la méthode naturelle

Peyronie (2007) situe la naissance du concept de « méthode naturelle » dans les années 1920, alors que Freinet, réfractaire à l'Ecole traditionnelle et à ses méthodes, est à la recherche d'autres alternatives. Cette méthode, si elle est d'abord appliquée à la lecture, sera par la suite étendue à d'autres disciplines.

Freinet (1968) met en évidence le principe fondateur de la différence entre ce qui est communément qualifié de « méthodes traditionnelles » et la notion de « méthode naturelle ». Il définit les premières comme issues du milieu scolaire, conçues pour et par celui-ci. Ces méthodes apparaissent comme « des mécanismes minutieusement montés pour tourner en milieu scolaire, mais sont sans liaison avec le comportement des individus et les exigences sociales en milieu non scolaire » (pp.28-29). C'est donc en réaction à ces fonctionnements traditionnels que Freinet met sur pied et milite pour une méthode naturelle de l'apprentissage qu'il considère comme « méthode de vie ». L'apprentissage de la lecture doit, comme tout autre apprentissage de la vie, se faire par tâtonnement expérimental, dans des situations complexes semblables à celles se présentant dans le milieu de vie de l'enfant. Par analogie à l'apprentissage du langage oral, de la marche ou encore à celui de rouler à vélo, la lecture s'apprend également en situation. L'erreur de la scolastique est de croire « pouvoir procéder avec les rouages complexes de la vie comme elle le fait avec un mécanisme mû par came ou engrenage » (p.33).

En ce qui concerne la lecture, Freinet reproche aux méthodes traditionnelles d'en développer l'aspect technique, soit le déchiffrage au détriment de la compréhension qui constitue une étape distincte et ultérieure. Contre l'apprentissage fragmenté et recomposé de manière méthodique des méthodes traditionnelles, les méthodes naturelles se veulent donc fidèles à la vie en plaçant l'enfant dans des situations directement issues du quotidien, avec toute la complexité que cela implique ; la création d'un journal de classe ainsi que la correspondance avec d'autres écoles en sont des exemples. L'essentiel est alors de comprendre, peu importe la voie employée (global ou déchiffrage) et le degré de maîtrise du code.

Si nous retrouvons, dans l'apprentissage de la lecture basé sur l'album de jeunesse, le principe fondateur de la méthode naturelle, cette pratique ne colle cependant pas en tous points avec la méthode telle que l'a élaborée Freinet. En effet, bien que l'album représente une situation significative de lecture (l'enfant peut bien s'y confronter dans sa vie

quotidienne), il n'est cependant pas utilisé comme moyen d'apprentissage dans la méthode de Freinet. Le père de la méthode naturelle travaille essentiellement à partir des productions des élèves. Cette divergence quant aux moyens utilisés me fait également remarquer qu'en s'appuyant sur les textes des élèves, la méthode de Freinet développe systématiquement le lire-écrire, ce qui ne va pas de soi avec l'album, l'utilisation de celui-ci dans une perspective du lire-écrire dépendant de l'enseignant.

Je vais maintenant présenter un exemple au travers des pratiques de Nadon (2002), enseignant québécois pour lequel les albums sont au cœur de l'enseignement.

3.6.2 Exemple d'un enseignant pratiquant une méthode naturelle

Parmi les différentes démarches dérivées de la méthode naturelle de Freinet, Giasson (2005) fait notamment référence à un courant appelé en anglais « *literature-based* ». Ce dernier est caractérisé de naturel de par le fait qu'il ne part pas d'un manuel mais d'ouvrages de littérature enfantine. En effet, l'album, par opposition à un manuel, est un objet existant au-delà de la sphère scolaire et constitue donc une situation de lecture véritable à laquelle l'enfant peut se confronter dans sa vie quotidienne. De plus, de par sa nature, l'album, à l'image de nos lectures courantes, implique la mobilisation et l'interaction d'un ensemble complexe de compétences dans le but de comprendre le message écrit.

Exemple d'un enseignant

Si plusieurs enseignants utilisent actuellement une démarche d'apprentissage basée sur l'album de jeunesse, je vais toutefois me focaliser sur le travail de Nadon (2002), enseignant qui, à travers son ouvrage et ses conférences, apparaît comme un porte-parole de cette approche (Giasson 2005 ; Marcotte, 2005). Sans avoir la prétention de présenter LA démarche à suivre pour qui souhaiterait mettre sur pied une telle approche, je vais en esquisser un exemple possible tiré de l'expérience livrée par Nadon.

Afin de comprendre la démarche de Nadon, voici tout d'abord en quelques mots la conception sur laquelle elle se fonde.

La lecture constitue en soi un plaisir et ce plaisir a besoin d'être partagé. Au travers des échanges qui en découlent, on retrouve la passion procurée par les livres lus. Partager son plaisir de lire est donc un élément central pour motiver les élèves à entrer dans la lecture et à la pratiquer. « Le désir de lire ne s'enseigne pas. Ce goût provient essentiellement de l'expérience. Cet apprentissage est social, au même titre que l'apprentissage du langage » (Beauchesne, 1987, cité dans Giasson, 2000, p.22).

Nadon utilise, tout au long de l'année, différents dispositifs basés sur l'album qu'il articule de manière à donner de plus en plus de responsabilité aux élèves dans l'acte de

lecture. Les quatre pratiques principales qui se dégagent de son enseignement sont les suivantes : la lecture à haute voix, la lecture partagée, la lecture guidée et la lecture indépendante. En se référant à Giasson (2005), on peut constater que ces quatre types de lectures rentrent dans le modèle d'intégration des activités de lecture en 3H autour d'un thème et permettent presque de le recouvrir dans son ensemble. Bien qu'à côté des activités mentionnées ci-dessus, d'autres soient mises sur pied dans le domaine de la lecture, ces quatre-là sont des piliers de l'enseignement de la lecture et à la fois rattachées à l'album de jeunesse. Ces dispositifs sont présentés ci-après, dans un ordre qui démontre une progression dans l'autonomie des élèves. Ils n'excluent pas pour autant ; ils sont bien présents tout au long de l'année de manière plus ou moins accentuée en fonction des besoins.

3.7 Une démarche possible

3.7.1 La lecture à haute voix

La lecture à haute voix est ici à prendre dans le sens de lecture magistrale, c'est-à-dire d'une lecture faite par l'enseignant aux élèves. Lors de ces moments, le maître, seul responsable de la lecture, apparaît comme un modèle qui initie non seulement les élèves au comportement de lecteur mais également au bonheur de lire (pour autant qu'il entretienne effectivement une telle relation à la lecture). Poslaniec (2008) ajoute que donner accès aux élèves à des textes trop complexes pour qu'ils puissent les aborder seuls, leur permet de goûter à un plaisir nouveau et que cet aperçu devient alors une motivation à progresser dans l'apprentissage de la lecture. Finalement, Giasson (2000) relève encore que la lecture oralisée permet de renforcer le groupe-classe en instaurant une culture littéraire commune à tous.

3.7.2 La lecture partagée

Tandis que la lecture à haute voix n'engage que l'enseignant dans la tâche de lecture, la lecture partagée, comme son nom l'indique, sollicite et la participation de l'enseignant et celle des élèves qui lisent alors tous un même et grand support (grand livre). L'objectif de cette activité, tel que le définit Giasson (2005) est double ; il s'agit non seulement de stimuler le plaisir lié à la lecture mais également de développer, à travers le texte, la connaissance du code et des stratégies de lecture (stratégies d'identification de mots et de compréhension). Le livre utilisé pour la lecture partagée est relu plusieurs fois. Si, au début de l'année, l'enseignant lit lui-même une première fois l'ensemble de l'album, il fait cependant participer les élèves dès la deuxième lecture ; ceux-ci reconnaissent certains mots, certaines lettres... De plus en plus, la responsabilité de l'histoire revient aux enfants. Cette prise en charge progressive du texte par les élèves permet alors à l'enseignant de se défaire de son rôle de lecteur pour se concentrer sur l'enseignement de stratégies.

3.7.3 La lecture guidée

Si les activités présentées ci-dessus se font en plénum, la lecture guidée se déroule en petits groupes homogènes, son but étant d'enseigner aux élèves du groupe les stratégies de lecture dont ils ont besoin. Chaque élève participant à la séquence est alors muni d'un exemplaire de l'album qui va être lu. Après un temps de discussion et de mise à l'essai de la stratégie en commun, les élèves lisent chacun pour soi le livre en appliquant la stratégie étudiée. Lors de la lecture individuelle, l'enseignant peut alors observer les élèves, intervenir de manière personnalisée en fonction des difficultés rencontrées et déterminer les besoins de chacun en vue de planifier la suite du travail.

3.7.4 La lecture indépendante

La lecture indépendante ou autonome est un moment de lecture personnelle qu'il est possible de pratiquer dès le début de l'année. Giasson (2005) propose au départ de regrouper les élèves en duo afin qu'ils se lisent mutuellement leurs livres en « jouant à lire comme les adultes ». Petit à petit, les élèves commencent à s'entraider ; ils développent et partagent leurs stratégies pour avancer dans la lecture de leurs histoires. Après quelques semaines, les élèves se lancent individuellement dans les livres. Cependant, pour qu'une lecture puisse vraiment être autonome, il est nécessaire de la différencier de manière très minutieuse en choisissant les livres adaptés aux compétences des élèves, aux goûts et aux intérêts ; ce qui implique de la part de l'enseignant une grande connaissance de ses élèves. Nadon (2002) va jusqu'à composer un sac de lecture personnalisé pour chacun de ses élèves ; les livres sont sélectionnés non seulement en fonction du niveau des enfants mais également de leurs intérêts. Tout comme lors du moment de lecture autonome dans la séquence de lecture guidée, l'enseignant peut alors prendre le temps de travailler en tête-à-tête avec l'un ou l'autre élève.

En introduisant le sac de lecture, Nadon instaure également pour l'accompagner une sorte de journal de bord : l'annuaire de lecture. Au cours de chaque leçon de lecture indépendante, les enfants mettent à jour leur annuaire, dans lequel ils recopient le titre d'un livre lu durant cette période. Après quelques séquences, ils choisissent alors l'un de ces livres et en discutent par écrit selon leur envie ; ils peuvent aussi bien exprimer leur avis, que résumer l'histoire ou encore mettre en évidence l'un ou l'autre élément qui les a marqués. Ces écrits, produits en vue d'une valorisation sociale, font ensuite l'objet d'une activité orale lors de laquelle les élèves sont amenés à présenter et partager les lectures de leurs annuaires.

En mettant l'album au cœur de la plupart des activités, Nadon propose de se rapprocher d'un apprentissage naturel de la lecture. À travers l'album, les élèves sont confrontés à des situations de lecture authentiques et significatives. Ceci les amène à

développer des stratégies et à apprendre à les combiner afin de comprendre l'histoire, et donc de prendre du plaisir. Les quatre activités présentées ci-dessus n'ont pas la prétention de rendre compte d'une démarche centrée sur l'album dans toute sa complexité, mais elles nous permettent toutefois d'établir une base sur laquelle peut se construire une telle approche.

3.8 Choix des livres

Les enseignants se doivent de bien choisir les livres qu'ils proposent à leurs élèves. L'enseignant ne peut s'en remettre qu'à sa seule première impression de lecteur, parce que ce qui est effervescent pour lui ne le sera pas obligatoirement pour les élèves, et surtout parce que d'un livre qui plaît et qui plaît seulement, on ne peut tirer d'objectif d'apprentissage précis sauf à le lire. De la même manière, il ne peut s'appuyer sur les seuls goûts supposés de ses élèves. Selon Tauveron (2002), l'enseignant choisit des textes pour les enfants parce qu'ils semblent pouvoir les aider à grandir, parce qu'ils sont susceptibles d'entrer en résonance avec les interrogations qui se font jour publiquement dans la classe.

Mais comment choisir la littérature de jeunesse à la bibliothèque de l'école. Comment les choisir ? Il est évident qu'il faut avant tout que le livre intéresse les adultes et les enfants, permettant ainsi une rencontre heureuse. Sachant que le livre a une influence sur l'enfant, l'histoire illustrée constitue une première approche de son monde réel et imaginaire. De ce fait, il est nécessaire que son contenu soit ouverture, débordement d'imagination, idées qui s'entrechoquent, illustrations artistiques ou non conformistes afin de le surprendre, l'enthousiasmer et l'interroger. Les livres de qualité abordent des sujets différents : de la naissance à la mort, ils parlent de la vie antérieure de l'enfant, sans exclure le monde qui l'entoure. L'enfant a besoin d'une palette de livres afin de vagabonder et de trouver des distractions, des émotions, des reflets de sa vie, des petits mystères personnels et des réponses à ses inquiétudes. En ce qui concerne les élèves allophones, le livre est un très bon moyen pour entrer dans le texte par l'image.

Les paragraphes précédents ont permis d'identifier les nombreux avantages que peuvent posséder les livres de la littérature de jeunesse pour l'apprentissage de la lecture. Ces derniers permettent l'acquisition de nombreuses compétences dont parlent les moyens d'enseignement, qui me semblent capitales pour permettre aux enfants de devenir des lecteurs experts. De plus, il ne faut pas oublier que les livres de la littérature de jeunesse sont une porte d'entrée idéale pour les jeunes enfants, porte qui leur ouvre un monde magnifique rempli de surprises.

3.9 L'animation en lecture

Une animation lecture se définit par Lepri (1995, p.97) comme « une activité de médiation culturelle entre des livres et des enfants, destinée à réduire l'écart physique, culturel et/ou psychologique entre les deux ». Les animations de lecture profitent à tous les enfants, même à ceux qui n'aiment pas lire ou ont du mal à lire (Lepri, 1995). Dans le cadre d'une telle animation, les enfants ne sont pas obligés de lire, mais ils y sont incités parce que l'enseignant leur propose soit de jouer, donc une motivation ludique, soit d'avoir un rôle social, rôle dans lequel intervient une motivation responsabilisante. Par exemple, dans une animation lecture qui est beaucoup pratiquée dans les écoles suisses « le défi lecture », animation inventée par Méron en 1992, deux classes s'affrontent ludiquement en se posant des questions par correspondance tout au long de l'année, puis en direct lors d'une rencontre finale sur un ensemble de livres variés. Pour jouer, c'est-à-dire élaborer des questions ou y répondre, il faut donc lire les livres (Méron, 1992, cité dans Lepri, 1995).

Une méthode pédagogique proposée par Poslaniec (2003), consiste donc à présenter les livres qu'on désire faire connaître aux enfants dans le cadre d'animations lecture. Fort intéressante et très pratiquée, la méthode de ce chercheur et formateur place la littérature de jeunesse au centre d'une automatisation de l'acte de lire.

4 Question de recherche

Suite à mes lectures et mes expériences en stage, je me propose de trouver des éléments de réponse à cette question : **comment les enseignants du cycle 1 intègrent-ils la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture?**

Recherche exploratoire :

Dans un premier temps, je vais observer en classe, et voir ainsi comment les enfants réagissent lorsque l'enseignante utilise la littérature de jeunesse lors de son enseignement. Dans un second temps, j'enverrai des questionnaires à des enseignants du cycle 1 venant de cantons différents (BE, FR, NE), en leur posant des questions et, ainsi, en apprendre plus sur le sujet, et affiner mon questionnement. Cela va me permettre de voir si les enseignants suivent ce que certains auteurs préconisent. Giasson (2004), par exemple, pense qu'en collaboration avec les enfants, il est intéressant de décorer le coin-lecture et de le faire « vivre » tout au long de l'année ». Je me pose donc la question de savoir si tous les enseignants le font et combien d'albums de jeunesse ils possèdent dans leur classe au coin lecture. Une autre question qui me paraît aussi intéressante est de savoir si l'enseignant utilise la littérature de jeunesse dans le cadre de l'apprentissage de la lecture... Car comme le

cite Tauveron (2002) : « la lecture littéraire est constitutive du savoir lire et les jeunes enfants doivent y être initiés dès leur entrée en lecture ».

La synthèse des résultats me permettra d'avoir des réponses à mes questions par le biais de ces questionnaires, et ainsi voir en quoi les conceptions et les propos de certains auteurs trouvent un écho dans la réalité quotidienne de la classe.

4.1 Hypothèses de recherche

La première hypothèse que je pose est que, selon moi, les enseignants de 3H-4H utilisent en majorité les livres de la littérature de jeunesse en classe pour la lecture plaisir de 10 minutes, activité préconisée par Fijalkow qui est planifiée dans la journée pour tous les élèves.

La deuxième hypothèse que je formule est que, grâce aux nouveaux moyens d'enseignement, *Grindelire* mais surtout *Que d'histoires !*, la littérature de jeunesse fait partie intégrante de l'apprentissage de la lecture-écriture en 3H-4H.

La troisième hypothèse est que, d'après moi, les enseignants de 3H-4H utilisent les livres de la littérature de jeunesse comme support imagé, textuel (apport d'informations, réflexions critiques sur un sujet ; ex : animaux qui parlent) pour les cours liés à la connaissance de l'environnement.

Finalement, la quatrième hypothèse est que, selon moi, la majorité des enseignants de 3H-4H pensent que l'utilisation de la littérature de jeunesse en tant que facteur de motivation, s'avère très pertinente pour l'apprentissage de la lecture, et permet un accès à la littérature pour tous, tant pour les enfants qui vivent dans un environnement familial où la lecture est présente (enrichissement), que pour ceux qui n'ont guère accès aux livres.

5 Cadre méthodologique

Afin de pouvoir répondre à ma question qui est de savoir comment les enseignants du cycle 1 intègrent la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture –écriture, j'ai pris la décision d'interroger des enseignantes de 3H-4H pratiquant dans les cantons de Fribourg, Neuchâtel et Berne, et d'observer les réactions des élèves d'une classe de stage face à un enseignement basé sur une pratique de la littérature enfantine.

5.1 Outil de recherche

5.1.1 Justification de l'outil

Le questionnaire est l'instrument de collecte de données que j'ai choisi, car il m'a paru être le plus pertinent dans le cadre de mon travail de recherche. En effet, si dans l'entretien, il y a plus de spontanéité, le questionnaire, lui, laisse plus de temps pour réfléchir et écrire. Les questions sont également plus faciles à trier. Pour moi, il n'était pas pensable de faire beaucoup d'entretiens. Les 10 questionnaires en retour m'ont certainement donné des informations plus réfléchies.

L'outil qui a été élaboré est un questionnaire d'enquête visant des enseignants du cycle 1 pratiquant dans les cantons de Berne, Fribourg et Neuchâtel. Mon enquête avait pour but de connaître l'opinion et les pratiques des enseignants en matière d'apprentissage de la lecture-écriture. J'ai également fait des observations en classe, en posant des questions à toute la classe, puis en interrogeant individuellement les élèves.

5.1.2 Présentation du questionnaire (cf. annexe pp.46-52)

Le questionnaire que j'ai élaboré se compose de 14 questions précédées d'un questionnement sur la représentation que les enseignants se font de la littérature de jeunesse. Il comporte des questions de plusieurs types : des questions qui ne supportent que le oui ou le non comme réponse, des questions à choix multiples, des questions ouvertes et des items accompagnés d'une échelle d'évaluation. Pour chaque question, il est demandé d'apporter des précisions ou des justifications. Sept échelons de réponses, allant du négatif « pas du tout d'accord », au positif « tout à fait d'accord ». Malheureusement, le nombre impair d'échelons invite le répondant à cocher la case du milieu et ainsi à se servir de cette case de refuge s'il y a hésitation. Les questionnaires ont été envoyés au début du mois de novembre 2012 avec la date de retour fixée au 21 décembre 2012.

5.2 Population

Ma recherche a été menée auprès d'enseignants de 3H-4H qui ont été sollicités pour répondre au questionnaire venant des cantons de Berne, Fribourg et Neuchâtel.

Les observations ont été menées dans ma classe de stage en 3H-4H, durant six semaines.

5.3 Récolte des données

Une trentaine de questionnaires a été envoyée, 10 sont venus en retour, exclusivement remplis par des enseignantes. Chacune d'elles utilise le moyen d'enseignement « Que d'histoires ! » basé sur l'apprentissage de la lecture à l'aide de différents albums.

Mes observations (annexe pp.67-68) ont été réalisées lors de mon stage de six semaines qui s'est déroulé à la fin de l'année 2012, ainsi que lors d'un remplacement au début janvier 2013.

Le dépouillement des questionnaires (annexe pp.59 à 67) a eu lieu en janvier 2013.

6 Analyse et interprétation des résultats

Au vu du grand nombre de questions présentes dans mon questionnaire, j'ai décidé de ne traiter que certaines questions en rapport avec mes hypothèses de recherche et apportant des éléments de réponse pertinents à ma question de recherche. J'ai choisi de les analyser en fonction du thème et non dans l'ordre chronologique (cf. annexe pp.59-67).

6.1 Questionnaire (Q= question)

Q1 Nombre d'albums jeunesse dans les classes :

La grande majorité des enseignantes interrogées en possèdent plus de 50.

Cela est rassurant en tant que future enseignante. Il est important de posséder un large choix de livres en classe à proposer aux élèves et, ainsi pouvoir les utiliser lors de diverses activités, telles que les activités créatrices, la connaissance de l'environnement, EOLE, etc.

Dans ma future classe, je souhaiterais aussi posséder un bon nombre de livres abordant des thèmes différents, afin de pouvoir les utiliser à bon escient.

Q4 Provenance des albums utilisés par les enseignants :

En grande majorité des achats personnels, des achats d'albums en librairie, mais aussi des livres issus de leur bibliothèque de classe, de la bibliothèque de l'école ou de la ville ou encore des livres empruntés à une classe parallèle.

Deux des enseignantes, passionnées par la littérature de jeunesse, affirment être à l'affût de tout ce qui peut venir enrichir les temps de lecture qu'elles proposent à leur classe, et exploitent certains filons qui leur permettent d'obtenir des livres, en prêt ou achetés, neufs, de seconde main... tout leur convient ! De ce fait, on voit qu'elles peuvent transmettre le goût de lire, et qu'elles oeuvrent beaucoup pour promouvoir le livre.

On constate d'après les résultats, que les dires des enseignantes sont souvent en lien avec Nadon (2002) : « Je n'aurais jamais tous les livres que je voudrais. J'achète, j'emprunte, je mendie, je publie les textes de mes élèves, je regarde les vieux livres, je sollicite ceux qui ne sont plus à la maison, je cherche des commentaires. Mon choix est fait : je veux des livres ! ».

Les albums peuvent être aussi des déclencheurs pour donner le goût de lire et d'écrire. Ainsi, la variété et la diversité des albums permettent d'adapter les pratiques de lecture à la réalité des besoins de l'enfant.

De plus, il est très important de pouvoir fréquenter d'autres lieux où les albums sont également présents, tels que la bibliothèque de la ville, la bibliothèque de l'école, s'il y en a une bien évidemment. En général, de nos jours, tous les établissements devraient en posséder une. Il est nécessaire de faire découvrir ces différents lieux aux élèves et ainsi, leur permettre de pouvoir emprunter des livres qu'ils ne possèdent pas, et leur donner envie d'en découvrir de nouveaux.

Q2 Fréquence d'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture :

La grande majorité des enseignantes affirme avoir recours quotidiennement à la littérature de jeunesse pour l'apprentissage de la lecture-écriture. En effet, le moyen d'enseignement « *Que d'histoires !* » propose cinq albums de littérature enfantine pour apprendre à lire et à connaître le monde du livre. De ce fait, la littérature de jeunesse est utilisée plusieurs fois dans la journée et dans la semaine. De plus, l'accès au coin bibliothèque est quotidien pour la plupart des enseignantes lors des moments libres, les récréations. Une des enseignantes l'utilise en guise d'accueil chaque matin par un moment consacré à une lecture cadeau. Elle pratique également les « 10 minutes » de lecture à la manière de Fijalkow, qui permet à l'enfant de choisir un livre, d'aller se placer où il le souhaite dans la classe et se met « à lire » son livre, tout comme l'enseignante d'ailleurs.

Deux autres enseignantes, du fait de leur pourcentage d'enseignement, utilisent la littérature de jeunesse deux à trois fois par semaine et lisent des histoires à leurs élèves, ou elles glissent des albums dans leurs cours pour des recherches d'informations ou des indices visuels, et donnent l'opportunité aux élèves d'exprimer leur opinion sur leurs découvertes.

Les résultats donnent raison à ma première hypothèse, à savoir que les enseignants de 3H-4H utilisent en majorité les livres de la littérature de jeunesse en classe pour la lecture plaisir de 10 minutes, à la fin d'une activité (cf. p.27). Ces enseignantes sont tout à fait en accord avec les écrits d'auteurs, et plus spécifiquement avec Fijalkow (1993) et Nadon (2002). En effet, comme l'a cité une des enseignantes, un principe prôné par Fijalkow concerne les « 10 minutes » de lecture par jour, où tous les élèves de la classe et l'enseignante

lisent. En ce qui concerne Nadon, celui-ci a mis en place une activité un peu similaire ; ce sont les sacs de lecture. Avant de commencer cette activité, Nadon prend soin de préparer un sac de livres pour chaque enfant. L'activité permet aux enfants de lire des livres adaptés à leur propre niveau de lecture. Tous les enfants lisent, et aucun ne se sent à part des autres.

Les réponses des enseignantes sont très satisfaisantes et me donnent envie de mettre également de telles activités en place lorsque je serai enseignante. En tant qu'enseignante, on se doit de prendre soin de noter les intérêts des élèves et d'avoir le souci de mettre quantité de livres à disposition des élèves. Un enseignant se doit aussi de consacrer lui-même un temps pour lire, en présence des élèves.

Q3 Utilisation de la littérature de jeunesse dans le cadre d'autres disciplines :

La majorité des enseignantes, à savoir neuf sur dix, utilisent la littérature de jeunesse pour la connaissance de l'environnement. Mais aussi pour le dessin et les activités créatrices manuelles. Les résultats révélés me permettent de confirmer ma troisième hypothèse de recherche, à savoir que les enseignantes de 3H-4H utilisent en effet le plus souvent et majoritairement la littérature de jeunesse pour les cours de connaissance de l'environnement.

Les résultats sont très réjouissants. En effet, l'exploitation d'albums est intéressante, puisqu'elle permet de préciser ou de modifier les représentations des élèves, de compléter leurs connaissances et d'explorer leurs compétences dans les diverses disciplines, tant dans le domaine artistique, que pour les cours de connaissance à l'environnement, etc.

Par contre, je suis surprise de constater qu'aucune enseignante n'a évoqué la littérature de jeunesse dans le cadre d'EOLE. En effet, le moyen d'enseignement EOLE, propose des activités sur différentes langues dans une perspective d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, de découverte du fonctionnement des langues et de développement de capacités transversales, utiles dans plusieurs apprentissages dont celui de la compréhension de la langue française.

Q5 Une pratique valorisant la mise en œuvre de la littérature de jeunesse en classe en complément des moyens d'enseignement favorise l'apprentissage de la lecture-écriture en 3H-4H :

La totalité des enseignantes est tout à fait d'accord avec cela. Le fait de faire découvrir le livre aux élèves est un bon outil pour susciter de l'intérêt. Cependant, il y a toujours des enfants qui font exception et qui n'y voient aucun avantage.

Ces résultats sont en lien avec Morais, J. et Robillart, G. (1998) et les visions de l'Observatoire national de la lecture. En effet, les résultats ci-dessus démontrent finalement

qu'une utilisation de la littérature de jeunesse pour l'apprentissage de la lecture est effectuée par toutes les enseignantes interrogées, et confirment donc une étude menée en France par l'Observatoire national de la lecture qui a montré que même si la contrainte d'utiliser un manuel pèse sur les enseignantes, elles arrivent tout de même à prendre leurs distances par rapport aux manuels de lecture et à intégrer d'autres formules de la littérature de jeunesse dans leur enseignement de la lecture.

Je pense vraiment que l'enseignant a pour mission d'utiliser l'album en fonction des objectifs visés et des compétences à travailler. Il doit motiver et stimuler ses élèves dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du langage oral. L'utilisation de l'album est riche d'exploitations originales qui doivent susciter l'enthousiasme chez les élèves lors des activités d'apprentissages. Il se doit aussi de varier les entrées, par exemple, l'entrée par l'auteur, par l'illustrateur, par le thème, par le personnage, etc.

Q11 Concernant l'apprentissage de la lecture-écriture, la littérature de jeunesse a sa place (ou non) dans la classe parce qu'elle :

Les enseignantes sont toutes d'accord sur le fait que la littérature de jeunesse diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), et qu'elle donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants. De plus, elle aide à la construction des références culturelles et favorise un bon apprentissage de la lecture.

Une enseignante ajoute que la littérature de jeunesse est un outil de plus, et que les enfants y adhèrent, ou non.

Une deuxième enseignante dit que l'accès à la littérature lui paraît indispensable à l'apprentissage de la lecture et au développement de l'enfant.

Une troisième enseignante dit que la littérature lui permet également de tisser des liens avec ses élèves, car ces moments passés autour des livres leur permettent de se dévoiler et de se rencontrer différemment. Le partage de sa passion pour la littérature lui permet aussi de se lancer dans de nouveaux projets en lien avec d'autres aspects, tels que les capacités transversales ou la formation générale.

Les enseignantes interrogées sont une grande majorité à penser que « la littérature de jeunesse utilisée dans l'apprentissage de la lecture facilite l'entrée de l'enfant dans la culture de l'écrit », pensée que les enseignantes ont en commun avec Bettelheim (1960) qui dans ces années-là citait textuellement la phrase ci-dessus. La totalité des enseignantes pense également que l'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture permet à l'élève de donner du sens à ce qu'il lit. Chauveau (1997), entre autres, partage totalement cette idée, puisqu'il définit la lecture comme étant la recherche de sens. Pour lui,

tout enfant qui est en contact avec un album de jeunesse va pouvoir en chercher le sens et faire son avancée dans la lecture.

De plus, chose que Chauveau (1997) ne dit pas, les enseignantes pensent que l'utilisation de la littérature de jeunesse est de nature à favoriser un bon apprentissage de la lecture, élément qui me semble être une raison primordiale de son utilisation. Il serait intéressant de savoir ce que les enseignantes considèrent comme bon apprentissage.

Q8 Les livres de la littérature de jeunesse dans le cadre de l'école sont :

La majorité des enseignantes est en accord avec le fait que les livres de littérature enfantine sont des outils d'apprentissage, un moment de plaisir, une occupation lorsque les enfants ont du temps libre. Certaines enseignantes ajoutent que les livres sont aussi un bon support visuel (images). De plus, une des enseignantes a argumenté sa réponse en disant qu'apprendre à lire est certes un objectif important du premier cycle. Cependant, lire un livre que l'on a choisi doit avant tout être un plaisir. Savoir lire n'a pas forcément un lien avec le plaisir de lire. Mais il faut s'employer à ce que savoir lire devienne un plaisir. On retrouve ici Beauchesne (1987, cité dans Giasson, 2000), quand il souligne le fait que partager son plaisir de lire est donc un élément central pour motiver les élèves à entrer dans la lecture et à la pratiquer. « Le désir de lire ne s'enseigne pas. Ce goût provient essentiellement de l'expérience. Cet apprentissage est social, au même titre que l'apprentissage du langage ».

Une autre enseignante souligne que la diversité des livres est un bon complément ludique et un terrain de mise en pratique à l'apprentissage méthodique de la lecture. Ce qui rejoint tout à fait les dires d'une autre enseignante qui souligne que la littérature enfantine est un élément rassembleur et moteur pour les apprentissages.

Les résultats ci-dessus laissent à penser qu'apprentissage et plaisir s'associent et que ces deux fonctions peuvent être réunies dans une même activité. Sans prétendre que cette hypothèse soit la seule explication aux réponses des enseignantes, certains éléments me laissent supposer la présence de cette complémentarité plaisir-apprentissage.

Q12 L'enseignement de la littérature de jeunesse permet des apprentissages qui n'apparaissent pas dans les moyens d'enseignement officiels :

Les enseignantes ont toutes répondu oui. Une des enseignantes dit qu'en abordant la lecture par le biais de l'album de jeunesse, on développe des apprentissages qu'on n'aborde pas, ou peu, avec un manuel de lecture. En effet, on apprend aux enfants à respecter le livre, à connaître son contenu, et son fonctionnement, on aborde des notions telles qu'auteur, illustrateur... On peut sensibiliser les enfants à la construction d'un récit (situation initiale, élément perturbateur, dénouement...), c'est très enrichissant. L'enseignante déplore le

manque de temps pour travailler le décodage pur, l'apprentissage du code, qui est plus difficile à faire dans un texte de l'album. Une autre enseignante ajoute le fait que certains apprentissages liés au lexique notamment ne sont pas expressément mentionnés dans les moyens d'enseignement. Il en va de même pour tous les apprentissages transversaux qui, perceptibles dans le PER, ne sont pas toujours aisément identifiables dans les moyens d'enseignement.

Ces résultats donnent raison à Giasson (2005) quand elle souligne que l'album par opposition à un manuel, est un objet existant au-delà de la sphère scolaire et constitue donc une situation de lecture véritable à laquelle l'enfant peut se confronter dans sa vie quotidienne. De plus, par sa nature, l'album, à l'image de nos lectures courantes, implique la mobilisation et l'interaction d'un ensemble complexe de compétences dans le but de comprendre le message écrit.

Q6 Dans la pratique, les livres de la littérature de jeunesse sont utilisés dans le cadre de la lecture-écriture dans la (les) situation (s) suivante (s) :

La majorité des enseignantes utilise les livres de la littérature de jeunesse dans le cadre de la lecture-écriture au coin lecture, lors de moments prévus dans la semaine ou lorsqu'un élève a terminé une activité. Elles utilisent également les livres lors d'activités de lecture globale (je ne peux pas savoir ce que pense la collègue mais, pour moi, c'est le lire entre les lignes, interpréter, appréhender un texte dans son entier, cf. PER L1 21) et des activités de déchiffrage, tout en privilégiant la notion du plaisir. Un grand moment lors duquel toutes les enseignantes utilisent les livres est lorsqu'elles font des lectures-cadeaux. Les autres situations évoquées par certaines enseignantes sont liées au fait qu'avec la méthode « *Que d'histoires !* », les élèves manipulent très souvent leur livre et effectuent des recherches. Une enseignante utilise également les albums de jeunesse lors de l'analyse, de la compréhension, du résumé et de l'ordre des mots qui sont liés à une histoire.

Une autre enseignante ajoute que le coin lecture figure à part entière dans sa planification hebdomadaire (plan de travail des élèves). Elle organise aussi chaque semaine une activité d'animation pour faire vivre le coin lecture. Les idées sont tirées de divers ouvrages de Brasseur, Poslaniec, Houel et Tsimbidy, etc. Chaque vendredi du mois, une activité particulière est organisée par elle et sa collègue. Elle s'appelle « Vendre'dit lire ! », c'est un nom imaginé afin de rendre cette activité identifiable par les élèves et les parents. Cette activité réunit des élèves de sa classe (3H-4H) et d'une classe de 7H. De plus, elle participe à toutes sortes d'animations proposées, telles que « Virus lecture », « Palmarès de lecture », « accueil d'auteurs », etc. Elle exploite également des ressources informatiques telles que « Lireplus.ch », qui propose diverses activités en lien avec la littérature de jeunesse.

Par le biais de cette question, on peut constater la diversité des réponses données par les enseignantes. Cela est très enrichissant et, je peux en tirer profit pour mon futur métier d'enseignante. Les méthodes de certaines enseignantes sont étroitement liées à celle de Poslaniec (2003), quand il présente les livres qu'il désire faire connaître aux enfants dans le cadre d'animations lecture.

Ainsi, la bibliothèque de classe, la mise à disposition d'albums visent l'équilibre entre les temps de découverte autonome (s'évader dans un autre monde) et les moments de partage collectif. Le coin-lecture doit donc être accessible à un plus grand nombre et le plus souvent possible : on peut imaginer le placer dans le coin regroupement aménagé avec un canapé, des coussins, des bancs, des tapis, etc.

Q9 Qu'aimeriez-vous voir ajouter au sujet de l'apprentissage de la lecture-écriture dans le PER ?

La totalité des enseignantes ne voit rien à rajouter et affirme que le plan d'études romand est assez complet « comme ça », et qu'elles n'ont guère de suggestions particulières à émettre.

Les visées prioritaires concernant la lecture qui figurent dans le PER demandent aux enseignants de développer des compétences chez les enfants, compétences que vous retrouverez en annexe (cf. L1 11, L1 12 pp. 57-58). On constate que les résultats obtenus confirment l'application d'une partie de ces recommandations officielles : les enseignantes travaillent avec le moyen d'enseignement « *Que d'histoires !* » basé sur l'apprentissage de la lecture par l'album, possèdent des livres de littérature de jeunesse dans leurs classes et les utilisent comme outils de travail.

Ces résultats sont fort intéressants et prometteurs quant à la façon dont les enseignantes interrogées mettent en œuvre ces instructions officielles, puisqu'elles utilisent des livres issus de la bibliothèque scolaire ou de leur bibliothèque de classe, intégrant ainsi la littérature de jeunesse à leur enseignement.

La philosophie semble comprise, les enseignantes laissent leurs élèves fréquenter la bibliothèque de classe ou de l'école ce qui aide à développer les goûts personnels en lecture.

Question sur les représentations (cf. annexe p.47)

Une question que je souhaite présenter à présent, question se trouvant dans la partie des données personnelles, traite des représentations qu'ont les enseignantes interrogées sur la littérature de jeunesse dans leur enseignement. Les diverses similitudes que j'ai pu établir m'ont permis de regrouper les réponses, et ceci de manière à en faciliter la présentation. Les réponses de certaines enseignantes étant très complètes et diversifiées, font qu'elles peuvent

se retrouver dans deux groupes à la fois. Pour un groupe d'enseignantes, au nombre de sept, la littérature de jeunesse dans leurs pratiques représente une porte d'entrée pour donner le goût, l'envie, le plaisir de lire aux élèves, et même de permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'imaginaire. Mais également, être un trait d'union entre deux mondes, celui de l'enfance, de la découverte de la vie, de ses sentiments, royaume de l'imagination, d'un monde où tout est possible, et celui de l'adulte, toujours plein de découvertes mais un peu plus désabusé. La littérature de jeunesse est donc une bulle qui permet à ces deux mondes de communiquer ! Pour trois autres enseignantes, la littérature de jeunesse représente un moyen de donner du sens à l'apprentissage de la lecture, moyen qui permet aux élèves de lire pour de « vrai ».

Les réponses invitent à penser que la littérature de jeunesse est bien une porte d'entrée pour donner aux élèves le goût, l'envie et le plaisir de lire, et de leur permettre d'entrer dans l'imaginaire. Puisse la suite de la scolarité faire de même !

Comme je l'ai cité plus haut à la question 4, l'album peut être un déclencheur pour donner le goût de lire et d'écrire. Depuis toute petite, et encore maintenant, ouvrir un livre, c'est souvent pénétrer dans le monde de l'imaginaire.

6.2 Observations, questions des élèves (cf. annexe pp.67-68)

Tout au long de mon stage de six semaines en 3H-4H, j'ai pu mener des observations. La classe dispose bien évidemment d'un coin bibliothèque, où les enfants vont souvent. L'enseignante a l'habitude de lire des livres à voix haute. J'ai eu la chance de vivre la lecture du Petit Nicolas et j'ai pu constater le succès de ce livre auprès des enfants. Cela m'a amenée à poser des questions aux élèves.

Je suis également retournée dans cette classe au mois de janvier 2013, afin de pouvoir poser des questions aux élèves. En ce qui concerne mes observations, j'ai pu remarquer que, pour la plupart des élèves, il était pertinent d'apprendre à lire avec des albums de jeunesse. Pour certains élèves qui rencontrent encore des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, j'ai pu observer que le fait qu'il y ait des images les aidait à mieux comprendre l'histoire et à la déchiffrer. Puisqu'ils deviennent « décodeurs-compreneurs », la compréhension en est facilitée.

Un autre élément que j'ai pu observer est le fait que grâce aux diverses activités proposées par le moyen d'enseignement « *Que d'histoires !* », les enfants pouvaient se référer à tout moment à l'album en cas de difficultés.

En ce qui concerne les questions que je leur ai posées, j'en ai sélectionné quatre qui me semblaient tout à fait adaptées à leur âge en lien avec mon sujet de mémoire.

Pourquoi aimez-vous tant le Petit Nicolas ?

Cette question traite de la lecture suivie de l'enseignante, comme évoquée plus haut : « *Le Petit Nicolas de Sempé et Goscinny* ».

La majorité des élèves m'a répondu qu'ils aimaient ce livre, car il comportait plusieurs histoires, et qu'elles étaient toutes drôles.

Cependant deux élèves interrogés répondent négativement à la question : « Moi j'aime pas ce livre car je trouve l'histoire ennuyante et, ça ne me fait pas rire du tout », « Moi je n'aime pas ce livre, car je ne le trouve pas drôle, ni intéressant ».

Voici un argument donné par un élève : « C'est amusant, j'aime bien l'épisode où il veut une voiture. On a dessiné ce passage-là, mais je ne me souviens plus du numéro de la page ».

La réponse des deux élèves n'aimant pas ce livre, montre qu'ils ont besoin d'un support visuel. Ce n'est pas parce que l'absence d'image interfère sur la compréhension puisqu'il s'agit de bons lecteurs, mais c'est probablement une raison esthétique qui les a amenés à donner leur réponse.

Pour beaucoup, la lecture magistrale telle qu'elle a été faite, joue un grand rôle au niveau du plaisir de l'écoute pour les élèves, mais aussi de la grande attention dont ils doivent faire preuve tout au long de la lecture. De plus, le fait que l'enseignante ait demandé aux élèves de dessiner un passage de l'histoire, a certainement une influence quant aux traces que la lecture leur laisse.

En tant qu'enseignant, il est indispensable de lire également des livres à nos élèves sans support visuel, de leur montrer qu'il existe une grande variété de livres et ainsi leur démontrer que les livres ne sont pas tous identiques au niveau de leur forme et de leur contenu. Il faut que les élèves aient le choix de prendre des livres avec ou sans image, en leur procurant tout autant le goût de lire.

Comment choisis-tu un livre et pourquoi ?

Je tiens à préciser que lorsque je suis retournée dans cette classe, le thème traité par l'enseignante était l'Afrique ; de ce fait, les élèves étaient vraiment fascinés par ce thème, et on pourra le remarquer dans leurs réponses.

Voici quelques éléments mis en avant par les élèves à propos de leur choix de livres, afin d'expliquer pourquoi ils préfèrent prendre un livre plutôt qu'un autre.

Un élément assez fort, qui est ressorti chez les élèves, est le fait de pouvoir s'identifier aux personnages de l'histoire : « J'aime les petits livres, et j'aime bien les personnages dans certains livres car des fois, ils nous ressemblent un peu ».

Un autre élément concerne les images qui sont aussi importantes dans le choix des livres qu'ils vont prendre : « Moi j'aime prendre les livres d'après les dessins et les personnages », « Les livres sur les animaux de la savane, on aime bien regarder les images des bébés... ».

Un élève argumente son choix des livres qui viennent d'Afrique, car « ils sont très beaux, et très intéressants ». De plus, avec ces livres, il peut « apprendre tout plein de choses ».

Un autre élève choisit les livres en fonction de leur écriture. Pour lui, plus l'écriture est grande, plus il a de la facilité à lire.

On remarque que d'après toutes les réponses des élèves, le fait qu'ils puissent s'identifier aux personnages est très important. A travers les albums, la notion des personnages est travaillée à travers leurs récurrences, ou leur permanence, leurs insertions et leurs fonctions dans la cohérence du texte. Les enfants identifient aussi les personnages dans l'image et dans le texte par l'intermédiaire des différentes désignations, et expérimentent les relations entre les personnages de l'histoire, ainsi que les différents rôles qui leur sont attribués (les bons, les méchants, les rusés, etc.).

Les images ont une grande influence dans le choix des livres, l'enfant est attiré dans un premier temps par les couleurs. Selon Renée Léon (2004), « l'image est un élément essentiel de la prise de sens et de la mise en place d'une attitude active de la lecture dans les premiers temps de l'apprentissage... L'image est l'un des pivots de la lecture et qu'il faut l'envisager comme objet d'étude spécifique et outil de formation à part entière ».

Un album dont la couverture présente des coloris éclatants, une illustration dynamique et amusante, un titre inscrit dans une typographie dont le corps et la graisse sont importants aura un vif succès.

En effet, le premier regard porté sur les livres se situe au niveau de ses apparences visuelles. Cependant, en choisissant ainsi un album, le lecteur ne connaît pas son contenu, qu'il ne peut découvrir qu'en lisant.

Qu'est-ce que ça veut dire lire pour vous ?

Je tiens à préciser que cette question a été posée à cinq élèves.

Voici les éléments mis en avant par les élèves à propos de l'acte de lire :

1. *« On apprend les lettres et après on commence à les écrire et, ensuite à les lire »*
2. *« On apprend aussi comment les lettres chantent »*
3. *« C'est découvrir des choses et des fois quand on lit c'est rigolo »*
4. *« C'est découvrir des nouvelles histoires que je n'ai encore jamais lues »*

5. *« Je regarde les lettres et j'essaie de faire un son avec et après, ben j'arrive à lire ».*

On remarque que les cinq élèves questionnés ont déjà bien conscience que pour lire, il est nécessaire de connaître les lettres, et les correspondances lettres-sons et bien évidemment d'avoir un support écrit, sans quoi il est impossible d'entrer dans le processus de la lecture.

A travers l'album, l'enfant va découvrir la manière de lire un texte et va acquérir une langue riche, précise et variée par le biais des activités.

Ensuite, l'élève apprend à maîtriser le sens conventionnel de la lecture, c'est-à-dire de haut en bas, de gauche à droite, mais, également de passer d'un texte à l'image pour une meilleure compréhension.

En définitif, les réponses des élèves sont tout à fait en lien avec Giasson (2004) : « la lecture est considérée comme « un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication ».

Te souviens-tu de ce que la maîtresse a déjà lu ?

Tous les élèves interrogés ont réussi à citer au moins quatre titres. Cela me semble être quand même satisfaisant pour des élèves de cet âge, même si peut-être ils auraient pu en citer un peu plus.

Seul un élève se rappelle les huit livres que la maîtresse a lus à la classe. Il a réussi à me dire les titres de ces livres, à l'exception d'un dont il ne se souvenait plus exactement, mais dont il pouvait dire que l'histoire parlait d'un éléphant.

Comme je l'ai dit plus haut, la majorité des élèves apprécie le Petit Nicolas, sauf deux élèves. Un seul élève ne l'a pas cité dans la liste des livres lus par l'enseignante. En effet, il s'agit d'un des deux élèves qui n'aimaient pas cet album. S'il ne l'a pas cité, c'est probablement parce que ce livre ne lui a pas laissé un bon souvenir.

Cette question n'était pas très évidente pour les élèves, mais elle me paraissait assez pertinente pour évaluer la capacité des élèves de se souvenir des histoires que l'enseignante lit tout au long de l'année. De plus, ce genre de question peut être un bon moyen pour établir un bilan des livres qui nous plaisent à nous, sans forcément plaire aux élèves.

7 Eléments de réponse à la question de recherche

Il est temps maintenant de faire la synthèse des résultats présentés précédemment et voir en quoi ils peuvent apporter des éléments de réponse aux hypothèses posées au pt 4.1 p.27 et à la question de savoir comment les enseignants intègrent la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture (cf. pt 4, pp.26-27).

Les réponses données par les dix enseignantes questionnées renseignent sur l'importance et l'intérêt que ces dernières accordent à la littérature de jeunesse. En effet, pour commencer, neuf enseignantes disent posséder plus de 50 livres de littérature de jeunesse dans leur salle de classe, et une seule entre 40 et 50. Toutefois, les livres sont présents dans les dix classes, ce qui est une constatation réjouissante. De plus, toutes les enseignantes questionnées utilisent le nouveau moyen d'enseignement « *Que d'histoires !* », ce qui implique que, tous les jours, les élèves sont confrontés à la littérature de jeunesse dans leur apprentissage de la lecture-écriture. Ma deuxième hypothèse semble être vérifiée. En ce qui concerne leurs pratiques, les enseignantes de 3H-4H disent utiliser les livres de la littérature de jeunesse comme activité « 10 minutes », lorsque la classe a terminé une tâche, et leur très grande majorité utilise ces livres également dans le coin-lecture en tant que moment de lecture individuelle prévu chaque semaine dans l'horaire. Ma première hypothèse est donc vérifiée. La lecture-cadeau est une activité qui est très majoritairement pratiquée dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, puisque 9 enseignantes sur 10 disent la mettre en place dans leur classe au moyen de livres de jeunesse. Elles s'inspirent de Pennac (1992), qui défend la lecture-cadeau, la lecture gratuite et sans contrepartie : « Une seule condition à cette réconciliation avec la lecture : ne rien demander en échange. N'élever aucun rempart de connaissance préliminaire autour du livre » Pennac (1992, p.140).

D'autres pratiques sont utilisées par les enseignantes questionnées, pratiques qu'elles ont dévoilées dans une question à développement. Leurs réponses me permettent de dire que certaines d'entre elles utilisent la littérature de jeunesse dans le cadre de l'expression écrite, pour la recherche de mots, pour la création d'imagiers ou encore pour l'utilisation d'un lexique, et comme apport d'informations pour les cours liés à la connaissance de l'environnement, ce qui confirme ma troisième hypothèse. Une autre enseignante en fait usage en tant que ressource pour répondre à une question, pour savoir écrire un mot ou encore vérifier une donnée.

Quant aux raisons évoquées par les enseignantes par rapport à leurs pratiques, la totalité des enseignantes pense que les livres de jeunesse sont de bons outils d'apprentissage. En ce qui concerne les raisons d'utiliser la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la lecture, la majorité des enseignantes questionnées dit le faire car elles diversifient l'offre de la lecture et donnent ainsi un sens à l'apprentissage de cette dernière. Les enseignantes pensent toutes que la littérature de jeunesse facilite l'entrée dans l'écrit. Ma quatrième hypothèse est donc vérifiée.

Pour l'une d'entre elles, en ce qui a trait à la motivation, cette mise en œuvre lui semble essentielle. De plus, elle permet un accès à la littérature pour tous, tant pour les enfants qui profitent déjà d'un accès possible par leur environnement familial

(enrichissement), que pour ceux qui n'y ont guère accès (familles allophones, niveau social ne permettant guère ce type d'encadrement).

Pour une seconde enseignante, une raison supplémentaire est que les enfants ont souvent du plaisir à relire des livres qui ont été racontés en classe. Les livres à disposition ouvrent l'appétit des élèves pour la lecture.

Pour certaines enseignantes, la littérature de jeunesse permet à l'enfant d'entrer dans l'imaginaire. Mais également, un trait d'union entre deux mondes, celui de l'enfance, de l'adulte. La littérature de jeunesse est donc une bulle qui permet à ces deux mondes de communiquer.

Les résultats qui ont émergé du dépouillement des 10 questionnaires qui m'ont été renvoyés ont permis de répondre à ma question de recherche : dans les dix classes de 3H-4H, les livres font partie intégrante de l'enseignement-apprentissage, des animations lecture sont mises en place et un espace leur est réservé dans la salle de classe.

Cependant, je suis très satisfaite de tous ces résultats qui vont m'être très précieux pour ma future profession en tant qu'enseignante. La conclusion en donnera quelques exemples.

8 CONCLUSION

Pour conclure ce travail, je souhaite porter mon regard sur les applications de cette recherche dans ma future pratique d'enseignante. Si elle n'est pas une vraie « recherche scientifique », elle sera bénéfique pour la suite de mon activité professionnelle.

Les résultats de la recherche réalisée démontrent que la totalité des enseignantes interrogées utilisent la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture au sein de leur classe. En effet, elles utilisent toutes la méthode « *Que d'histoires !* » qui est basée sur l'apprentissage de la lecture à partir d'albums. La littérature de jeunesse étant un outil d'apprentissage, elle permet de diversifier l'offre de la lecture ainsi que de donner du sens à l'apprentissage de la lecture. Ce résultat s'avère aussi très rassurant pour la jeune enseignante que je serai, car l'envie d'utiliser les livres de la littérature de jeunesse comme outil principal d'apprentissage de la lecture dès ma première année d'enseignement est fortement présente. Les enseignantes, qu'elles soient débutantes ou plus expérimentées, m'ont démontré que l'utilisation de la littérature enfantine en 3H-4H peut se faire à tout moment de sa pratique. Au vu des raisons citées par les enseignantes concernant l'utilisation des albums dans leurs pratiques, les résultats obtenus m'encouragent également, lorsque j'aurai ma propre classe, à mettre toutes les chances du côté des élèves, afin qu'ils acquièrent des compétences en compréhension de l'écrit par le biais des albums. Pour ce faire, je veillerai très concrètement

à développer le goût de la lecture et l'intérêt pour les messages écrits chez mes élèves ; à faire d'eux des décodeurs-compreneurs ; ainsi qu'à leur donner à lire des textes de types différents. Les résultats démontrent à quel point il est important d'aller dans des bibliothèques avec les enfants, et d'avoir dans sa propre classe un vaste éventail de livres de jeunesse à proposer aux élèves dans le coin-lecture, et ceci afin qu'ils puissent lire, et lire encore pour une fluidité de la lecture toujours meilleure en automatisant, entre autres, le décodage et pour goûter au plaisir que peut procurer la lecture.

Les résultats de l'étude ont révélé que les enseignantes de 3H-4H pratiquent régulièrement des animations lecture, comme la lecture-cadeau et les « 10 minutes ».

Elles utilisent également les livres de la littérature de jeunesse lors d'autres animations dans leurs pratiques. Toutes ces animations peuvent offrir aux enfants une motivation externe à lire les livres, ce qui est vraiment intéressant pour ceux dont les motivations internes ne sont pas assez affirmées. De plus, toutes les enseignantes sont convaincues que la littérature de jeunesse aide à l'apprentissage de la lecture-écriture. C'est très réjouissant et encourageant qu'il y ait 50 livres par classe. Je sais que ce n'est pas une révolution, car le texte est présent depuis longtemps dans l'enseignement de la lecture, mais aujourd'hui, le programme est officiellement basé sur l'album dépassant ainsi le cadre du texte. En ce qui concerne le PER, c'est réjouissant de savoir qu'il est considéré comme complet par les enseignantes.

Je conclurai mon travail de recherche sur une citation de Chauveau (1997, p.13), « Lire c'est comprendre. Il n'y a lecture que s'il y a recherche d'un sens ». Ainsi tout enfant en contact avec un album de jeunesse et qui cherche à en déduire le message, la signification, fait ses premiers pas dans la lecture. Les élèves doivent toujours compter sur un apprentissage continu de la lecture. Il est important de promouvoir le livre, d'aller dans les bibliothèques, pour chasser l'illettrisme.

Dans ma future carrière d'enseignante, je vais essayer d'avoir une pratique qui se voudra active, ouverte, autoréflexive et personnalisée, apportant un souffle de liberté dans l'exploitation de réelles situations d'apprentissage.

L'étude que je me suis proposé de conduire autour de la place de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la lecture-écriture m'incite à continuer à lire des ouvrages didactiques, à en apprendre toujours plus sur l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants, m'encourage à enseigner avec conviction la littérature de jeunesse et je me promets d'offrir aux élèves des lectures à haute voix pour nourrir le plaisir de lire.

Je terminerai sur une citation qui me plaît beaucoup : « La littérature de jeunesse est éducative et divertissante. Le rire et le divertissement ne sont que des moyens éducatifs. Alors pourquoi s'en priver!!! » (Gautherot Michèle, conseillère pédagogique, France).

Références

- Alamichel, D. (2000). *Albums, mode d'emploi*. Cycles I, II, III. Champs-sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- Brissaud, R. (2003). La capacité à « faire parler le contexte » : quelle contribution à la réussite ? In G. Chauveau (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur (pp.46-71)*. Paris : Editions Retz.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Editions Retz.
- Chauveau, G. (2003). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz/VUEF.
- Couté, B. (2003). *La lecture au cycle 2*. Paris : Retz.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Tournai : Editions Magnard.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : OCDL-Sermap.
- Freinet, C. (1968). *La méthode naturelle. 1. L'apprentissage de la langue*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Garcia-Debanc, C., Grandaty, M., & Liva, A. (1996). *Didactique de la lecture*. Regards croisés. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées et Presses Universitaires du Mirail.
- Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, (pp.37-56).
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Jamet, E. (1998, avril). Comment lisons-nous ? *Sciences humaines*, (pp. 20-25).
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Editions Belin.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Editions Hachette.
- Lepri, J-P. (1995). *Apprendre à lire pour apprendre*. Lyon : Voies Livres.
- Mercier-Faivre, A-M. (1999). *Enseigner la littérature de jeunesse ?* Lyon : IUFM.
- Morais, J. et Robillart, G. (1998). Ouvrage collectif de l'Observatoire national de la lecture et du Centre national de documentation pédagogique. *Apprendre à lire au cycle des*

apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions. Paris : Editions Odile Jacob.

Morin, M-F., Parent, J., & Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 15, (pp.77-88).

Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie.* Québec : Les Editions de la Chenelière.

Pasa, L., & Bèges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pourquoi faire ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, (pp.89-101).

Pennac, D. (1992). *Comme un roman.* Editions Gallimard.

Perini, E., Thiel, K., & Varonier, S. (1995). *Sont-ils sages mes messages ? Regard critique sur les livres d'enfants.* Genève : Institut d'Etudes Sociales.

Peyronie, H. (2007). Célestin Freinet (1896-1966). In J. Houssaye (Dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (pp.212-226). Paris : Bordas.

Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature.* Paris : Editions du Sorbiers.

Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes.* Paris : Hachette Education.

Poslaniec, Ch. (2003, octobre). Lire des mots et des images. Entretien. *Journal Des Instituteurs* (pp 18-19).

Poslaniec, Ch. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse.* Paris : Hachette Éducation.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM.* Paris : Editions Hatier.

Sites internet

CIIP (2010). *Plan d'étude romand.* Neuchâtel : CIIP. Récupéré le 26 janvier 2013, de <http://consultation-per.ch>.

Leclaire-Halté, A. (2008). *L'album de la littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?* Communication publiée dans le cadre du Congrès mondial de Linguistique Française. Paris : Institut de Linguistique Française. Récupéré le 30 octobre 2012, de <http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=doi&doi=10.1051/cmifo8037>.

Marcotte, D. (2005). Yves Nadon mène jusqu'en Suisse sa bataille pour le livre. Supplément Internet de Lurelu. *Revue Lurelu*. Récupéré le 26 novembre 2012, de <http://www.lurelu.net/articles.htm>.

Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Récupéré le 30 octobre 2012, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=prescolaire>.

Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Les nouveaux programmes de l'école primaire*. France : Ministère de l'Éducation nationale. Récupéré le 30 octobre 2012, de <http://www.yopdf.com/ecole-pdf.html#a7>.

SAVOIR-LIVRE, & CSA (2003). *Usage des manuels scolaires. Enseignants et parents d'élèves du primaire (cycles 2 et 3)*. Paris: CSA. Récupéré le 25 septembre 2011, de <http://www.savoir-livre.asso.fr/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=3>.

9 Annexes

9.1 Le questionnaire

Utilisation de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture en 3H-4H

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de mémoire marquant le terme de mes études à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, je réalise une recherche ayant pour but de connaître les pratiques utilisées par les enseignants de 3H-4H en matière de littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture-écriture, ainsi que les raisons qui ont conduit au choix de celles-ci. C'est pourquoi je me permets de vous envoyer le questionnaire ci-joint.

Ce questionnaire est anonyme et je vous garantis une totale confidentialité dans le traitement des données.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux différentes questions et vous remercie d'ores et déjà de votre précieuse collaboration.

Vous serait-il possible de me le retourner d'ici le 21 décembre 2012 par mail (annick.page@hep-bejune.ch) ou par courrier (Annick Page, Ch. de Richemond 2, 1700 Fribourg).

Avec mes salutations les meilleures.

Annick Page

Vos données personnelles

Sexe : ☐ Femme ☐ Homme
Age : --
Lieu d'enseignement : _____
Degré d'enseignement : _____
Années d'enseignement : --

Que représente la littérature de jeunesse pour vous ?

Que représente la littérature de jeunesse dans votre enseignement en lecture-écriture ?

La littérature de jeunesse dans la classe (3H-4H)

Comment ? Et Pourquoi ?

1. La littérature de jeunesse est présente dans votre classe.

☐ Oui

☐ Non

Si oui, combien d'albums de jeunesse possédez-vous en classe ?

☐ Moins de 20

☐ de 20 à 40

☐ de 40 à 50

☐ plus de 50

2. La littérature de jeunesse est utilisée dans votre pratique d'enseignant dans le cadre de l'apprentissage de la lecture-écriture.

☐ Quotidiennement

☐ Une fois par semaine

☐ Une fois par mois

☐ Jamais

☐ ...

Précisez :

3. La littérature de jeunesse est utilisée dans votre pratique d'enseignant dans le cadre d'autres disciplines.

- ☐ Quotidiennement ☐ Une fois par semaine ☐ Une fois par mois
☐ Jamais ☐...

Précisez :

4. Les ouvrages de la littérature de jeunesse que vous utilisez proviennent de (plusieurs choix sont possibles) :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> La bibliothèque scolaire | <input type="checkbox"/> La bibliothèque de la classe |
| <input type="checkbox"/> D'une classe parallèle | <input type="checkbox"/> D'achats personnels |
| <input type="checkbox"/> La bibliothèque communale/ ville | <input type="checkbox"/> D'autres provenances |
| <input type="checkbox"/> Des élèves de la classe | |

Précisez :

5. Une pratique valorisant la mise en œuvre de la littérature de jeunesse en classe en complément des moyens d'enseignement favorise l'apprentissage de la lecture-écriture en 3H-4H.

Pas du tout d'accord

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tout à fait d'accord

Justifiez :

6. Dans votre pratique, vous utilisez les livres de la littérature de jeunesse dans le cadre de l'apprentissage la lecture-écriture dans la (les) situation (s) suivante (s) :

- ☐ Coin lecture (moment prévu dans la semaine)
- ☐ Coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité)
- ☐ Activités de déchiffrage
- ☐ Activités de lecture globale
- ☐ Lecture-cadeau (de la part de l'enseignant)
- ☐ Autres situations

Précisez :

7. Dans le PER, un des axes thématiques du domaine des langues concerne l'accès à la littérature (L1 15). En quoi participe-t-il au développement des compétences en lecture-écriture ?

Précisez :

8. Selon vous, les livres de la littérature de jeunesse dans le cadre de l'école sont (3 réponses au maximum) :

- ☐ Un outil d'apprentissage
- ☐ Un moment de plaisir
- ☐ Une occupation lorsque l'on a du temps libre
- ☐ Du temps perdu
- ☐ Un loisir
- ☐ Un support visuel (images)
- ☐ ...

Précisez :

9. Qu'aimeriez-vous voir rajouter au sujet de l'apprentissage de lecture-écriture dans le PER ?

Précisez :

10. Plus les enfants avancent en âge, plus l'enseignement de la littérature de jeunesse est pertinent.

Pas du tout d'accord ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tout à fait d'accord

Justifiez :

11. Concernant l'apprentissage de la lecture-écriture, la littérature de jeunesse a sa place (ou non) dans votre classe parce qu'elle (plusieurs choix possibles) :

- ☐ Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement)
- ☐ Facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit
- ☐ Aide à la construction des références culturelles
- ☐ Favorise un bon apprentissage de la lecture
- ☐ Donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants
- ☐ N'apporte rien à l'apprentissage de la lecture
- ☐ Encourage la promotion du livre
- ☐ ...

Précisez :

12. L'enseignement de la littérature de jeunesse permet des apprentissages qui n'apparaissent pas dans les moyens d'enseignement officiels.

☐ Oui

☐ Non

Précisez :

Merci pour votre précieuse collaboration !

9.2 Plan d'études romand

- **Commentaires généraux du « Plan d'études romand »**

Le plan d'études romand pour les classes de 3H à 8H et constituant le moyen officiel pour les enseignants romands, stipule qu'en compréhension de l'écrit, l'élève de première année doit maîtriser certains savoirs qui sont les suivants : « formuler et vérifier des hypothèses », « lire et comprendre des textes simples », « percevoir et mettre en relation les phonèmes et les graphies », « connaître les graphies » et « comprendre globalement un ensemble de mots ». Ces savoirs-là sont ceux qui doivent être maîtrisés par tous les élèves en fin de 3H, mais le Plan d'études romand ne précise pas de quelles manières ces savoirs peuvent être acquis par les enfants, mais CIIP (2006) oblige. Il en va de même pour les savoirs devant être maîtrisés en fin de 4H et qui sont les suivants : « lire silencieusement avec compréhension du sens », « répondre à un questionnaire », et « lire en s'aidant ou non de l'oralisation et comprendre des textes de types différents ». Dans son introduction concernant la compréhension de l'écrit, le Plan d'études sépare les devoirs de l'élève et ceux du maître. Il donc écrit « qu'au cours des années », l'élève « développe son imagination, sa curiosité », « découvre la variété des écrits comme moyens de communication », « perçoit les différents types de textes », et « perçoit les exigences de la langue écrite ». Quant au maître, « au cours des années », il doit « développer le goût de la lecture, l'intérêt pour les messages écrits, « faire acquérir à l'élève des techniques de déchiffrage », « faire lire de façon silencieuse et rapide », « donner à lire des textes de types différents et de différents contenus », et « faire comparer différents textes se rapportant à un même sujet ». Ces énoncés sont écrits comme étant des recommandations et ne figurent pas dans le fundamentum qui est à maîtriser par les élèves.

9.3 CIIP (2006)

Les finalités du français (pp.9-13)

L'enseignement du français vise trois finalités étroitement imbriquées :

- apprendre à communiquer/communiquer ; (**entrer en relation, accéder au sens...**)
- maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ; (**maîtriser son comportement langagier**)
- construire des références culturelles ; (**permettre l'acquisition d'une culture langagière**)

CIIP (2006), p.10

Schéma des finalités de l'enseignement du français

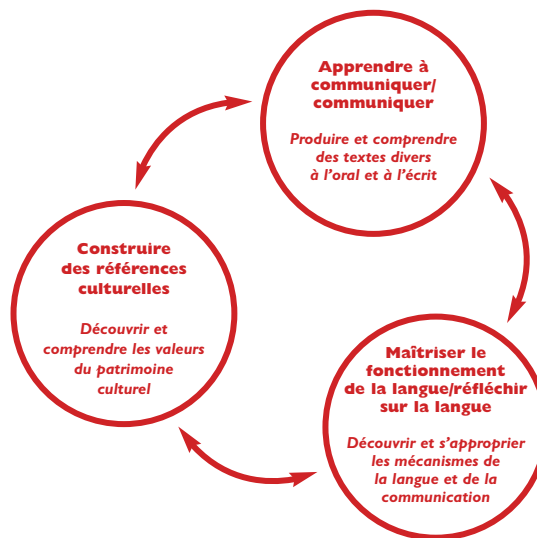
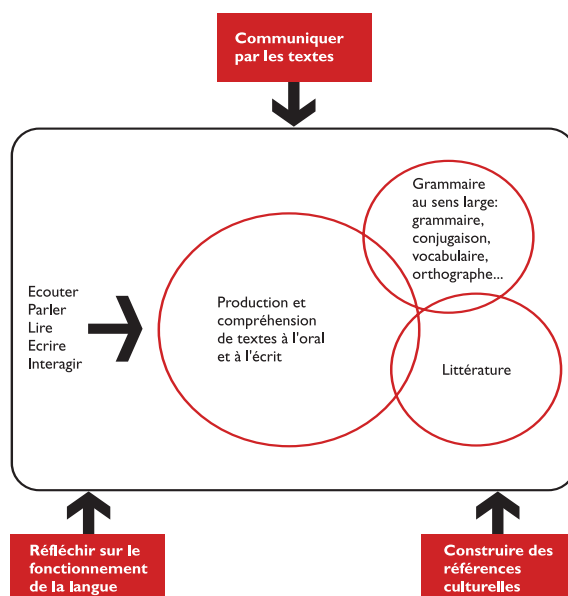


Schéma de l'organisation de la discipline



Richesse des liens entre lecture et écriture, entre oral et écrit (p.14)

Lecture, relecture, écriture et réécriture, oral et écrit sont étroitement liés. Dans les séquences didactiques qui proposent un travail structuré sur divers genre de texte, l'articulation entre ces différentes activités est perceptible. Lire influence les premiers pas dans l'écriture et toute pratique d'écriture nécessite une activité de lecture et de relecture en cours de rédaction. L'écriture est une des stratégies possibles dans l'apprentissage de la lecture et de la compréhension de texte : par exemple de la rédaction d'une 4^e de couverture pour mieux s'approprier la signification et la visée d'un texte. L'oral et l'écrit ne sont pas opposés même si leur fonctionnement présente des différences. Il est essentiel de ne pas subordonner l'oral et l'écrit, en le limitant à de l'expression spontanée ou en le réduisant aux normes de l'écrit.

L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire. CIIP, 2004.

Le travail en classe de français implique le recours à des démarches utilisées aujourd'hui dans la plupart des disciplines:

Recours à des démarches transversales

- la prise en compte des connaissances initiales des élèves, fondement de l'évaluation formative et de la différenciation de l'enseignement;
- la mise en problème des objets de savoir afin de les présenter non comme des éléments d'un savoir « fini » mais comme un « obstacle » à dépasser;
- les échanges et la coopération entre élèves pour créer des situations favorisant le partage de la parole tout en visant l'acquisition de compétences en communication orale;
- la consolidation des acquis par des exercices et de l'entraînement systématique.

Cf. p.16

9. La littérature

Le troisième et dernier grand domaine du français s'articule autour de la littérature, avec comme finalité première la construction de références culturelles. Celle-ci passe par la découverte de la littérature et par celle de l'ensemble des productions culturelles (peinture, musique, cinéma, etc.) et des médias. Dans le cadre de la discipline français, le champ est limité à l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture littéraire.

Compétences: être capable d'apprécier les œuvres littéraires aux formes diverses et de construire des références culturelles en s'appuyant sur des activités de communication et de réflexion.

Démarches: faire découvrir aux élèves la littérature en développant des critères pour le choix des textes (diversité, patrimoine, etc.), mettre en relation des textes en fonction des auteurs, des genres, des univers créés, des personnages emblématiques, des contextes, interagir dans des cercles de lecture pour comprendre, commenter, interpréter, donner un avis et découvrir les valeurs culturelles attribuées aux textes, travailler le lien lecture-littérature, écriture-littérature et oralité-littérature, développer des modes de lecture diversifiés à partir de textes difficiles.

Progression: dès les premiers degrés de la scolarité, construire des références culturelles et des critères de valeur d'abord sur le livre en tant qu'objet, sur les caractéristiques des genres, sur les figures emblématiques de la littérature et sur les préférences des élèves. Poursuivre avec un travail sur les auteurs et les contextes de production, sur les dimensions esthétiques formelles ainsi que sur les conditions de production et de transformation de la création littéraire au fil du temps. Ouvrir à l'écriture littéraire (expérimentation de la langue).

Cf. p.36

Lien lecture-littérature, écriture-littérature

Une lecture littéraire se distingue de la lecture fonctionnelle si elle s'effectue avec l'attention aux codes requis par ce type de textes : effets de la fiction, accent sur la forme, etc.

Adopter différents regards

La littérature est liée à la production de textes et à l'écriture littéraire. L'écriture en classe permet d'apprendre à produire des textes aussi bien en se souciant de leur adéquation à un genre qu'avec une visée littéraire supplémentaire. Entre ces deux productions, il n'y a pas de différence de nature. L'écriture d'un conte peut être centrée uniquement sur le respect de formules rituelles, le rôle des personnages et le déroulement temporel, ou l'occasion de travailler la richesse du vocabulaire ou les comparaisons dans les descriptions. Autre exemple, une lettre peut être écrite avec une visée informative ou travaillée de manière à doubler cette visée par des marques littéraires (recherches d'expressivité, de style, etc.).

En outre, la littérature inclut une dimension d'oralité qui donne lieu à des rapprochements intéressants avec l'enseignement de l'oral : écoute de textes, lecture à haute voix, interprétation de poèmes, théâtre, etc.

Critères pour choisir les textes à enseigner

Le choix des textes littéraires en classe doit tenir compte de la diversité (du conte au roman en passant par le sonnet, l'essai, le manifeste, etc.) et du patrimoine. La connaissance des textes emblématiques pour leur caractère novateur ou leur respect des genres canoniques devrait inviter à la constitution d'une anthologie personnelle plutôt

De la diversité avant toute chose

que de travailler à partir d'un recueil de morceaux choisis. La prise en compte du patrimoine comprend un intérêt pour la littérature régionale (locale, romande, suisse) et francophone. La vie littéraire locale et régionale mérite une attention particulière car l'offre est souvent importante et de qualité : lecture de contes pour

enfants, pièces de théâtre, rencontres avec des auteurs, etc. Les élèves doivent avoir accès à des textes francophones, à des traductions, des textes brefs, préférés aux extraits parce qu'ils constituent une unité formelle, ainsi qu'à des lectures suivies, les œuvres plus longues induisant des activités et des effets spécifiques.

➤ La littérature, par sa contribution à la construction des références culturelles, l'une des trois finalités de l'enseignement du français, représente l'un des domaines clés de l'enseignement/apprentissage du français. Le Plan d'études cadre romand PECARO reconnaît également l'importance de la littérature en inscrivant cette dernière dans l'axe intitulé « de

la lecture à l'écriture » qui se décline, pour chaque cycle, en un objectif prioritaire d'apprentissage particulier.

L'objectif consistant à faire des élèves des usagers de la littérature souligne le rôle culturel de l'école. Il appelle la mise en place de collaborations entre l'école et les autres institutions culturelles, parmi lesquelles, en premier, les bibliothèques. Les initiatives prises dans les cantons en vue de développer la pratique de la lecture chez les élèves sont nombreuses ; elles doivent être développées. La littérature englobant également des œuvres telles que les films et les bandes dessinées, il est important de favoriser le développement d'une pédagogie de l'image et des médias.

Cf. p.38

9.4 Plan d'études Romand

PER

L1 11-12 — Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...

- en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique,...)
- en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème,...)
- en utilisant des outils de référence
- en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales,

grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralinguistiques (connaissance du monde, références culturelles,...)

- en prenant en compte le contexte d'énonciation
- en identifiant les fonctions de la lecture-écriture
- en dégagant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises,...) et de l'organisation du texte
- en identifiant des mots par hypothèses et vérifications en s'appuyant sur le code et le sens

L1 13-14 — Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire...

- en dégagant le sens global et les idées principales d'un texte
- en organisant et en restituant logiquement des propos
- en adaptant sa prise de parole à la situation de communication
- en prenant en compte le contexte de communication et les caractéristiques des divers genres oraux
- en prenant en compte les caractéristiques de l'oralité (prononciation, volume, débit, gestes,...)
- en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignant et celles des autres élèves

L1 15 — Apprécier des ouvrages littéraires...

- en se repérant dans une bibliothèque
- en participant à des moments de lecture
- en identifiant ses propres goûts
- en affinant ses critères de choix
- en communiquant ses sentiments à propos d'un livre
- en fréquentant les lieux de lecture

L1 17 — Identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues...

- en envisageant le développement des langues dans l'espace et le temps
- en établissant des liens entre différentes pratiques culturelles et linguistiques
- en mobilisant ses connaissances dans sa langue d'origine
- en identifiant les langues d'origine présentes en classe pour en tirer profit
- en liant plurilinguisme et vécu des élèves
- en observant des caractéristiques de différentes langues et écritures

9.5 Récolte de données des questionnaires

Q= Question, 1-10= enseignantes

Je tiens à préciser que les enseignantes 8 et 10 ont collaboré ensemble, d'où la possibilité du même texte.

Q. Que représente la littérature de jeunesse pour vous ?

1. C'est un outil extraordinaire de travail. Il est nécessaire afin de promouvoir le désir de lire chez l'enfant.
2. Un moyen de faire entrer les enfants dans l'apprentissage de la lecture et les motiver à découvrir la lecture.
3. Une fenêtre ouverte sur un monde imaginaire, des moments de plaisir découverte avant tout en famille, le moyen de développer son vocabulaire et son expression.
4. Un grand plaisir. J'aime beaucoup feuilleter les livres pour enfants en librairie. Les illustrations sont souvent aussi séduisantes que le texte. J'aime lire des histoires à mes élèves ou à mon petit-fils : c'est un moment de grande complicité avec les enfants. Je garde aussi d'excellents souvenirs de mes lectures enfantines. La lecture a toujours été une de mes activités préférées depuis mon plus jeune âge.
5. Beaucoup de plaisir autant de partage avec les élèves que personnel. Elle permet la construction d'un imaginaire sans frontière ! je suis aussi très sensible à la qualité des illustrations.
6. Pour moi, personnellement, elle est un moyen extraordinaire de m'évader, pour découvrir des mondes nouveaux.
7. Elle peut être reposante, calmante, cadrante lorsqu'elle est « cadeau ». Elle peut être outil pour apprendre via les documentaires ou encore utile à la logique, résumer, ordonner les informations d'une histoire quelconque. Elle représente ce qu'on en fait au sein de la classe.
8. Le moyen d'inciter les enfants à lire. Découvrir le monde de l'écrit. Favoriser l'imagination.
9. Un trait d'union entre deux mondes, celui de l'enfance, de la découverte de la vie, de ses sentiments, royaume de l'imagination, d'un monde où tout est possible... et celui de l'adulte, toujours plein de découvertes mais un peu plus désabusé. La littérature de jeunesse est donc une bulle qui permet à ces deux mondes de communiquer !
10. Le moyen d'inciter les enfants à lire. Découvrir le monde de l'écrit. Favoriser l'imagination.

Q. Que représente la littérature de jeunesse dans votre enseignement en lecture-écriture ?

1. C'est un outil que j'utilise au quotidien en 3^{ème} Harmos. Se retrouver aux coins-livres est avant tout un moment de détente et de découverte où l'imaginaire joue un rôle très important. Les élèves sont libres de découvrir les livres seuls ou en groupe. Lors des lectures cadeaux, je choisis mon livre en fonction du thème actuel, d'une situation survenue en classe (ex : régler un conflit), ou encore du son étudié durant la semaine. Présenter des livres aux enfants a certes un impact bénéfique durant l'apprentissage de la lecture mais une minorité d'élèves a parfois du mal à entrer dans le monde de la littérature de jeunesse. Ils sont souvent attirés par les images et le texte importe peu. Je reste donc persuadée qu'obliger un élève à prendre un livre, à le feuilleter alors qu'il n'y accorde aucun intérêt n'est pas une bonne solution.

2. Puisque nous utilisons la nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture « Que d'histoires ! » la littérature de jeunesse fait partie intégrante de l'apprentissage et par conséquent de la vie de la classe.
3. La découverte du lire pour le plaisir. Le développement d'une « culture littéraire ». Un point de départ pour des apprentissages plus « techniques ».
4. C'est une grande motivation pour apprendre à lire. Quand j'ai une classe de 2 ou 3P, je vais chercher chaque mois une caisse de livres à la bibliothèque afin de renouveler l'intérêt et de varier les plaisirs. Je vais le faire cette année dès la rentrée prochaine, mes élèves de 1P commencent à savoir lire suffisamment pour en profiter. Mais la bibliothèque de la classe est bien fournie et ils ont encore des livres à découvrir. Ce qui intéresse aussi les élèves, c'est de donner leur avis au sujet d'un livre, une activité que nous avons faite en classe sous des formes diverses.
5. Une source infinie de motivations pour étoffer mes thèmes entre autres.
6. Un moyen pour les enfants de découvrir des mondes imaginaires, ou de rejoindre cet imaginaire qui fait partie de leur monde. C'est également un moyen important pour l'enrichissement de leur vocabulaire.
7. Une motivation à entrer dans le monde de la lecture-écriture.
8. Rien pas d'avis
9. Un aspect essentiel de mon enseignement, parce qu'il offre toutes sortes de situations de communication à exploiter au quotidien !
10. Une motivation à entrer dans le monde de la lecture-écriture.

La littérature de jeunesse dans la classe (3-4H). Comment ? Pourquoi ?

Q 1. La littérature de jeunesse est présente dans votre classe.

Toutes les enseignantes ont répondu oui.

Si oui combien d'albums de jeunesse possédez-vous en classe ?

1. Plus de 50
2. De 40 à 50
3. Plus de 50
4. Plus de 50
5. Plus de 50
6. Plus de 50
7. Plus de 50
8. Plus de 50
9. Plus de 50
10. Plus de 50

Q2. La littérature de jeunesse est utilisée dans votre pratique d'enseignant dans le cadre de l'apprentissage de la lecture-écriture, précisez.

1. **Quotidiennement** : en 3^{ème} je lis une histoire par jour. En 4^{ème} Hamos, le programme est plus chargé. J'accorde tout de même 2 périodes par semaine à la lecture d'un album. Les élèves sont libres d'aller au coin bibliothèque lorsqu'ils ont un peu de temps.
2. **Quotidiennement** : comme expliqué plus haut, nous utilisons la méthode « Que d'histoires ! » qui propose 4 albums de littérature de la jeunesse pour apprendre à lire et à connaître le monde du livre.
3. **Quotidiennement** : notre nouvelle méthode de lecture (que d'histoires !) est basée sur la découverte d'albums de jeunesse.

4. **Quotidiennement et une fois par semaine** : c'est très variable, durant certaines périodes cela peut être au quotidien et à d'autres moments moins souvent.
5. **Une fois par semaine** : étant à temps partiel, je n'enseigne plus le français actuellement. Que ce soit en dessin, en environnement..., il m'arrive régulièrement de glisser une présentation d'album dans mes cours pour des recherches d'infos, d'indices visuels,... ou de leur demander d'effectuer un recensement des livres au coin biblio sur le thème en cours, de donner leur opinion sur leurs découvertes... La part des illustrations nous inspire aussi régulièrement pour nos essais en peinture, collages, etc.
6. **2-3 fois par semaine : (enseigne à 60%)**, comme mes élèves de 3H ne savent pas encore lire, je leur lis des histoires plusieurs fois par semaine.
7. **Quotidiennement** : tous les jours une lecture est faite à la classe.
8. **Quotidiennement** : la méthode « Que d'histoires » est basée sur un album, donc utilisée plusieurs fois par semaine. En plus, l'accès au coin bibliothèque est quotidien (moments libres, récréations). Avec l'ancienne méthode de lecture globale, la littérature de jeunesse, représentait le support de l'apprentissage.
9. **Quotidiennement** : chaque matin, en guise d'accueil, un moment est consacré à une lecture cadeau. Au retour de la « grande récréation », je pratique les « 10 minutes » de lecture à la manière de Fijalkow, chaque enfant choisit un livre et va se placer où il le souhaite dans la classe et se met « à lire » son livre, tout comme moi d'ailleurs !
10. **Quotidiennement** : la méthode « Que d'histoires » est basée sur un album, donc utilisée plusieurs fois par semaine. En plus, l'accès au coin bibliothèque est quotidien (moments libres, récréations). Avec l'ancienne méthode de lecture globale, la littérature de jeunesse représentait le support de l'apprentissage.

Q3. La littérature de jeunesse est utilisée dans votre pratique d'enseignant dans le cadre d'autres disciplines, précisez.

1. **De temps en temps** : il m'est arrivé de lire une histoire qui était en rapport avec le sujet traité en connaissance de l'environnement.
2. **Une fois par mois** : personnellement je n'utilise pas souvent d'autres albums de la littérature de jeunesse pour d'autres apprentissages, si ce n'est en connaissance de l'environnement en utilisant des livres documentaires destinés aux enfants (p. ex. Collection Mes p'tits docs, imageries, Kididoc...).
3. **Une fois par semaine** : motivation d'une leçon de dessin, environnement, chant, éducation physique... apport d'informations en environnement.
4. **Jamais** : je n'enseigne pas l'environnement.
5. **Une fois par semaine** : étant à temps partiel, je n'enseigne plus le français actuellement. Que ce soit en dessin, en environnement..., il m'arrive régulièrement de glisser une présentation d'album dans mes cours pour des recherches d'infos, d'indices visuels,... ou de leur demander d'effectuer un recensement des livres au coin biblio sur le thème en cours, de donner leur opinion sur leurs découvertes... La part des illustrations nous inspire aussi régulièrement pour nos essais en peinture, collages, etc.
6. **Parfois** : des textes documentaires pour les leçons de connaissance de l'environnement.
7. **Une fois par semaine** : en environnement, découvertes/sciences, imagiers. Les enfants peuvent amener une histoire de la maison.
8. **De temps en temps** : pour l'environnement (documentaires) ou pour la recherche de mots (=référence).
9. **Le plus souvent possible** : j'y recours beaucoup pour les activités dans le domaine de la formation générale, dans les activités SHS (environnement), EA (activités créatrices) et parfois même en EPS ! Bref, la littérature accompagne ma classe le plus souvent possible.

10. **De temps en temps** : pour l'environnement (documentaires) ou pour la recherche de mots (=référence).

Q4. Les ouvrages de la littérature de jeunesse que vous utilisez proviennent de..., précisez

1. **D'achats personnels et d'autres provenances** : ayant repris la classe d'une personne partant à la retraite, j'ai eu la chance d'hériter de tous ses livres.
2. **La bibliothèque de la classe et d'achats personnels**
3. **La bibliothèque scolaire, de la ville/communale, des élèves de la classe, d'achats personnels, d'autres provenances.**
4. **La bibliothèque communale/ville, des élèves de la classe, la bibliothèque de la classe, d'achats personnels, d'autres provenances** : certaines familles m'ont offert pour la classe les ouvrages qui n'intéressaient plus leurs enfants devenus grands.
5. **Bibliothèque scolaire, d'une classe parallèle, des élèves de la classe, de la bibliothèque de la classe, d'achats personnels, d'autres provenances** : aimant beaucoup la littérature de jeunesse, je suis à l'affût !
6. **Bibliothèque scolaire, des élèves de la classe, la bibliothèque de la classe, d'achats personnels** : nous allons régulièrement avec notre classe à la bibliothèque-jeunesse de notre village pour encourager les enfants à s'y rendre ensuite par eux-mêmes.
7. **D'une classe parallèle, de la bibliothèque de la classe, d'achats personnels, des élèves de la classe, bibliothèque de la ville** : j'ai hérité des livres de l'ancienne enseignante partie à la retraite.
8. **La bibliothèque communale/ville, la bibliothèque de la classe, achats personnels.**
9. **D'une classe parallèle, de la bibliothèque de la ville, des élèves de la classe, bibliothèque de la classe, achats personnels, d'autres provenances** : je suis à l'affût de tout ce qui peut venir enrichir les temps de lecture que je propose à ma classe ! J'exploite donc tous les filons qui me permettent d'obtenir des livres, en prêt ou achetés, neufs et seconde main... tout me convient !
10. **La bibliothèque communale/ville, la bibliothèque de la classe, achats personnels.**

Q5. Une pratique valorisant la mise en œuvre de la littérature de jeunesse en classe en complément des moyens d'enseignement favorise l'apprentissage de la lecture-écriture en 3H-4H, justifiez.

1. **Tout à fait d'accord** : faire découvrir le livre en tant qu'objet aux élèves est un bon outil pour susciter de l'intérêt. Cependant, il y a toujours des enfants qui font l'exception. Ceux-ci représentent une minorité. Il faut leur laisser le choix. Les obliger serait les éloigner de la lecture.
2. **Tout à fait d'accord**
3. **Tout à fait d'accord** : il faut lire pour le plaisir de lire, pas seulement pour apprendre à lire.
4. **Tout à fait d'accord**
5. **Tout à fait d'accord**
6. **Tout à fait d'accord** : les enfants ont souvent du plaisir à relire des livres qui ont été racontés en classe. Les livres à disposition ouvrent l'appétit des élèves pour la lecture.
7. **Tout à fait d'accord** : il faut (idéalement) que les enfants reçoivent un maximum d'histoires, lectures... de manière différente (doc, lecture cadeau...) afin qu'ils puissent

s'y ouvrir et s'y intéresser de plus en plus pour entrer dans l'écriture-lecture au mieux. Il faut qu'ils soient motivés.

8. **Tout à fait d'accord** : c'est une motivation supplémentaire pour apprendre à lire.
9. **Tout à fait d'accord** : en facteur de motivation, cette mise en œuvre me semble essentielle. De plus, elle permet un accès à la littérature pour tous, tant pour les enfants qui profitent déjà d'un accès possible par leur environnement familial (enrichissement) que pour ceux qui n'y ont guère accès (familles allophones, niveau social ne permettant guère ce type d'encadrement).
10. **Tout à fait d'accord** : c'est une motivation supplémentaire pour apprendre à lire.

Q6. Dans votre pratique, vous utilisez les livres de la littérature de jeunesse dans le cadre de l'apprentissage de la lecture-écriture dans la (les) situation (s) suivante (s), précisez.

1. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de lecture globale, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant)** : avec la nouvelle méthode « Que d'histoires », les élèves manipulent très souvent leur livre et effectuent des recherches.
2. **Coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de déchiffrage, activités de lecture globale, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant).**
3. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de lecture globale, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant), activités de déchiffrage.**
4. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de lecture globale, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant).**
5. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de lecture globale, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant), activités de déchiffrage** : tout en privilégiant la notion du plaisir.
6. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de déchiffrage, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant)** : comme nos matinées comportent 4 périodes, la dernière est souvent consacrée à un moment où les élèves se regroupent à 2 ou 3 autour d'un livre. Ou je leur lis une histoire.
7. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de déchiffrage (pour les plus avancés), lecture-cadeau (de la part de l'enseignant), autres situations** : analyse d'une histoire, compréhension, résumé, ordres des mots.
8. **Coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de déchiffrage, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant).**
9. **Coin lecture (moment prévu dans la semaine), coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de déchiffrage, activités de lecture globale, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant), autres situations** : le coin lecture figure à part entière dans ma planification hebdomadaire (plan de travail des élèves). J'organise une activité d'animation chaque semaine pour faire vivre mon coin lecture (idées tirées de divers ouvrages de Brasseur, Poslaniec, Houel, Tsimbidy...). Chaque dernier vendredi du mois, une animation particulière (« Vendre'dit lire ! », nom imaginé pour rendre cette activité identifiable pour les élèves... et les parents) a lieu, elle réunit les élèves de ma classe et d'une classe de 7^e Harmos autour d'une activité de littérature de jeunesse (ces animations sont imaginées et organisées par ma collègue et moi-même). Je participe par ailleurs à toutes sortes d'animations proposées

telles que Virus lecture, Palmarès de lecture, accueil d'auteurs, participation à Rêv'Oh livres (salon du livre NE), j'exploite toutes sortes de ressources informatiques (**Lireplus.ch** propose diverses activités en lien avec la littérature de jeunesse).

10. **Coin lecture (lorsqu'un élève a terminé une activité), activités de déchiffrage, lecture-cadeau (de la part de l'enseignant).**

Q7. Dans le PER, un des axes thématiques du domaine des langues concerne l'accès à la littérature (L1 15). En quoi participe-t-il au développement des compétences en lecture-écriture ?

1. Honnêtement, je n'ai pas encore en tête les axes de la thématique du PER. En 4^{ème} Harmos, nous ne sommes pas encore entrés dans le PER. Il me semble qu'avec « Que d'histoires ! » nous sommes absolument dedans.
2. Je pense qu'un enfant qui est régulièrement plongé dans le monde du livre va avoir l'envie, la curiosité de découvrir et s'intéresser. Du coup, il va essayer de lire, de déchiffrer et va donner du sens à l'apprentissage de la lecture. Par conséquent, je suis sûre que c'est bénéfique pour l'apprentissage de la lecture-écriture.
3. Plus on lit des textes différents, plus on apprend à connaître ses propres goûts. Certains textes font référence à des textes connus (contes, proverbes...). Une certaine culture littéraire permet de mieux comprendre ce qu'on lit.
4. Pas de réponse.
5. Pas de réponse.
6. L'accès à la littérature commence dans les premières années scolaires par une ouverture à la littérature qui devrait déboucher sur la soif de lire.
7. Pas de réponse.
8. Pas de réponse.
9. Tout d'abord, il permet à l'élève de se construire un projet de lecteur (*lire et écrire, ça sert à quoi ?*), il permet également d'exploiter diverses formes de communication (genres textuels) qui amène un travail pertinent autour de la langue lorsqu'il s'agit de produire de l'oral ou de l'écrit. De plus, il contribue largement à l'exploitation et l'extension du lexique des élèves.
10. Pas de réponse.

Q8. Selon vous, les livres de la littérature de jeunesse dans le cadre de l'école sont (3 réponses), précisez.

1. **Un moment de plaisir, une occupation lorsque l'on a du temps libre, un loisir :** apprendre à lire est certes un objectif important du premier cycle. Cependant, lire un livre que l'on a choisi doit avant tout être un plaisir. Savoir lire n'a pas forcément un lien avec le plaisir de lire.
2. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, une occupation lorsque l'on a du temps.**
3. **un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, un support visuel (images).**
4. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, une occupation lorsqu'on a du temps libre.**
5. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, un support visuel (images).**
6. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, une occupation lorsque l'on a du temps :** la diversité des livres d'enfants est un bon complément ludique et un terrain de mise en pratique à l'apprentissage méthodique de la lecture.
7. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, un support visuel (images).**

8. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, une occupation lorsque l'on a du temps.**
9. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, un support visuel (images) :** un élément rassembleur et moteur pour les apprentissages.
10. **Un outil d'apprentissage, un moment de plaisir, une occupation lorsque l'on a du temps.**

Q9. Qu'aimeriez-vous voir ajouter au sujet de l'apprentissage de la lecture-écriture dans le PER ?

1. **Absolument rien, il est déjà bien assez complet.**
2. **Rien de particulier.**
3. **Rien**
4. **Rien**
5. **Rien**
6. **Rien**
7. **Rien**
8. **Rien**
9. **Il me semble que le PER est assez complet, je n'ai guère de suggestion particulière à émettre.**
10. **Rien**

Q10. Plus les enfants avancent en âge, plus l'enseignement de la littérature de jeunesse est pertinent, justifiez.

1. **D'accord :** un enseignant doit proposer, mais en aucun cas obliger. Un élève n'aimant pas lire à 6 ans, ne changera pas forcément ses centres d'intérêts à 11 ans.
2. **D'accord.**
3. **D'accord :** il est toujours aussi pertinent, mais il est déjà pertinent en bas âge.
4. **Tout à fait d'accord.**
5. **Pas du tout d'accord :** depuis leur tendre enfance, mes enfants ont eu des livres à disposition, des histoires à écouter, découvrir.
6. **Tout à fait d'accord :** la littérature de jeunesse (puis adulte) est un enrichissement certain pour les enfants. La pratique nous montre que les enfants assoiffés de lecture sont plus ouverts à des études futures.
7. **Tout à fait d'accord :** je dirais qu'à tout âge, dès le plus jeune c'est important.
8. **Pas du tout d'accord :** l'accès aux livres est important à tout âge...
9. **Pas du tout d'accord :** il s'agit de mettre l'enfant en contact avec la littérature de jeunesse le plus tôt possible, en proposant des ouvrages adéquats et variés en matière de format, de support, de contenu...
10. **Pas du tout d'accord :** l'accès aux livres est important à tout âge...

Q11. Concernant l'apprentissage de la lecture-écriture, la littérature de jeunesse a sa place (ou non) dans votre classe parce qu'elle..., précisez.

1. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants :** la littérature de jeunesse est un outil de plus. Les enfants adhèrent ou n'adhèrent pas.

2. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants, facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit.**
3. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit, aide à la construction des références culturelles, favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants.**
4. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit, aide à la construction des références culturelles, favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants.**
5. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit, aide à la construction des références culturelles, favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants.**
6. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit, aide à la construction des références culturelles, favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants : l'accès à la littérature me paraît indispensable à l'apprentissage de la lecture et au développement de l'enfant.**
7. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit, aide à la construction des références culturelles, favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants.**
8. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture.**
9. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), facilite l'entrée des lecteurs dans la culture de l'écrit, aide à la construction des références culturelles, favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture pour les enfants, encourage la promotion du livre : elle me permet également de tisser des liens avec mes élèves car ces moments passés autour des livres nous permettent de nous dévoiler et de nous rencontrer différemment. Partager cette passion que j'ai pour la littérature nous permet aussi de nous lancer dans de nouveaux projets en lien avec d'autres aspects tels que les capacités transversales ou la formation générale.**
10. **Diversifie l'offre de la lecture (autres supports que le moyen d'enseignement), favorise un bon apprentissage de la lecture, donne du sens à l'apprentissage de la lecture.**

Q12. L'enseignement de la littérature de jeunesse permet des apprentissages qui n'apparaissent pas dans les moyens d'enseignement officiels.

1. **Oui : lire pour le plaisir procure un état de bien être. Il permet à l'élève de se détendre et d'entrer dans un monde imaginaire. Imaginer c'est créer. Un enfant peut créer en jouant, en dessinant, en fabriquant, en écrivant...**

2. **Oui** : il est vrai qu'en abordant la lecture par le biais de l'album de jeunesse, nous développons des apprentissages que nous n'abordons pas, ou peu, avec un manuel de lecture. Nous apprenons aux enfants à respecter le livre, à connaître son contenu et son fonctionnement, nous abordons des notions telles qu'auteur, illustrateur,... Nous pouvons sensibiliser les enfants à la construction d'un récit (situation initiale, élément perturbateur, dénouement...). C'est très enrichissant. Cependant, il y a tant à faire, que parfois, nous sommes craintifs de ne pas avoir assez de temps pour travailler le décodage pur, l'apprentissage du code, qui est plus difficile à faire dans un texte de l'album.
3. **Oui** : les moyens officiels recommandent les recours à la littérature de jeunesse ! Tout recours à la littérature de jeunesse s'inscrit dans le programme officiel.
4. **Oui** : la variété des textes, aussi bien documentaires que narratifs, sont motivants pour l'élève. Chacun peut trouver un livre à son goût. Et comme l'habileté en lecture s'acquiert avec l'entraînement, plus l'enfant rencontrera d'occasions de lire, plus il sera bon lecteur...
5. **Oui** : une ouverture plus large à l'évasion, à la notion de plaisir, au partage d'opinions et d'émotions ressenties, un contact avec d'autres cultures et d'autres horizons.
6. **Oui partiellement** : oui parce que les livres mis à disposition par le programme (chez nous « Que d'histoires ») ne sont pas toujours bien adaptés. La littérature jeunesse permet un très large éventail de sujets en lien avec le vécu de la classe.
7. **Oui.**
8. **Oui.**
9. **Oui** : certains apprentissages liés au lexique notamment ne sont pas expressément mentionnés dans les moyens d'enseignement. Il en va de même pour tous les apprentissages transversaux qui sont perceptibles dans le PER, ne sont pas toujours aisément identifiables dans les moyens d'enseignement.
10. **Oui.**

9.6 Questions posées aux élèves de 3H-4H

Récolte des questions posées aux élèves et leurs réponses

Q1 Pourquoi aimez-vous tant le Petit Nicolas (de Sempé et Goscinny) ?

Pourquoi ?

1. J'aime parce que des moments c'est drôle. J'aime surtout l'histoire du ballon. Et il y a plusieurs histoires dans le livre, c'est chouette.
2. Moi j'aime bien car des fois quand la maîtresse lit, elle raconte ça de manière très drôle et ça me fait rire.
3. J'aime beaucoup car les histoires sont drôles, c'est cool.
4. J'aime bien car le livre est drôle.
5. Parce que le livre est drôle et on peut bien suivre avec tout ce qui est dit dedans.
6. La maîtresse nous fait rire lors de la lecture, je rigole à chaque fois.
7. Moi je n'aime pas ce livre car je trouve l'histoire ennuyante et ça ne me fait pas rire du tout.
8. C'est amusant, j'aime bien l'épisode où il veut une voiture. On a dessiné ce passage-là, mais je me souviens plus du numéro de la page.
9. J'aime bien ce livre car il est drôle et mon épisode préféré c'est quand le papa va chercher de l'aide chez son voisin M. Blédur pour préparer sa fête.
10. Moi je n'aime pas ce livre, car je ne le trouve pas drôle ni intéressant.

Q2 Comment choisis-tu un livre et pourquoi ?

1. Zékéyé, il est rigolo, et j'aime bien les images et les histoires sont trop bien.
2. Moi j'aime prendre les livres d'après les dessins et les personnages.
3. Zékéyé, il est mignon, fort et les histoires sont vraiment drôles.
4. Les livres sur les animaux de la savane, on aime bien regarder les images des bébés sont trop chou.
5. Les animaux de la savane, j'aime lire et j'arrive lire sans les images.
6. Je choisis les livres d'après leur écriture. J'aime bien quand c'est écrit en grand car je peux mieux lire.
7. J'aime les petits livres, et j'aime bien les personnages dans certains livres car des fois ils nous ressemblent un peu.
8. Moi j'aime bien l'histoire de Kirikou et la sorcière.
9. Zékéyé, car il est courageux et il est tout petit et il est très fort.
10. Moi j'aime bien tous les livres qui viennent d'Afrique car ils sont très beaux et très intéressants, on apprend tout plein de choses avec.
11. Moi j'aime Kirikou et la sorcière car je le connais depuis un moment et qu'il fait le malin et il court partout.

Q3 Qu'est-ce que ça veut dire lire pour vous ?

1. On apprend les lettres et après on commence à les écrire et ensuite à les lire.
2. On apprend aussi comment les lettres chantent.
3. C'est découvrir des choses et des fois quand on lit c'est rigolo.
4. C'est découvrir des nouvelles histoires que je n'ai encore jamais lues.
5. Je regarde les lettres et j'essaie de faire un son avec et après ben j'arrive à lire.

Q4 Te souviens-tu de ce que la maîtresse a déjà lu ?

1. Zékéyé, Nino le petit roi, Kirikou et la sorcière, les animaux d'Afrique, le petit Nicolas, une histoire avec un éléphant mais je me rappelle pas du titre, les contes de Noël, Charlotte aux fraises.
2. Zékéyé, le petit Nicolas, Nino le petit roi, Kirikou et la sorcière.
3. Zékéyé, Kirikou et la sorcière, Nino le petit roi, mon chat le plus bête du monde, tous les Noël du monde et les contes de Noël.
4. Ben je me souviens de 4 livres seulement, mon chat le plus bête du monde, Zékéyé, Kirikou et la sorcière, le petit Nicolas.
5. Zékéyé, le petit Nicolas, Kirikou et la sorcière, le petit éléphant, le lion.
6. Zékéyé, le cerf, le serpent python, le petit Nicolas, Kirikou.